



ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Πρόγραμμα Σπουδών: Δημιουργική Γραφή

Θεματική Ενότητα: Δημιουργική Κινηματογραφική Γραφή

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Οι δευτερεύοντες κινηματογραφικοί
χαρακτήρες ως εργαλείο δημιουργικής γραφής
στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο**

Φοιτήτρια: Μακαριάδου Κυριακή

Αριθμός Μητρώου: 531216

Επιβλέπων Καθηγητής: Μιχαήλ Αλέξανδρος

Ιούνιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή/της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο/η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του/της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του/της συγγραφέα/δημιουργού. Ο/Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Πρόγραμμα Σπουδών: Δημιουργική Γραφή

Θεματική Ενότητα: Δημιουργική Κινηματογραφική Γραφή

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι δευτερεύοντες κινηματογραφικοί χαρακτήρες ως εργαλείο δημιουργικής γραφής στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο

Φοιτήτρια: Μακαριάδου Κυριακή

Αριθμός Μητρώου: 531216

Επιτροπή Κρίσης

Μιχαήλ Αλέξανδρος - Επιβλέπων Καθηγητής

Σκοπετέας Ιωάννης - Συνεπιβλέπων Καθηγητής

Βλαβιανού Αντιγόνη - Μέλος επιτροπής

Πάτρα, Ιούνιος 2026

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή, κ. Μιχαήλ Αλέξανδρο, για την πολύτιμη καθοδήγηση, την επιστημονική υποστήριξη και τον χρόνο που διέθεσε για την ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας. Η συμβολή του ήταν καθοριστική τόσο στον αρχικό προσανατολισμό όσο και στη διαμόρφωση της τελικής μορφής του κειμένου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον συνεπιβλέποντα καθηγητή, κ. Σκοπετέα Ιωάννη, για την εξαιρετική συνεργασία και την ουσιαστική του συνεισφορά.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω και στην οικογένειά μου για την υπομονή και τη στήριξη σε όλη τη διάρκεια αυτής της διαδρομής.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά, σε θεωρητικό επίπεδο, τον τρόπο με τον οποίο οι δευτερεύοντες κινηματογραφικοί χαρακτήρες μπορούν να αξιοποιηθούν ως εργαλείο δημιουργικής γραφής στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Αφετηρία της αποτελεί η παραδοχή ότι η λογοτεχνία και ο κινηματογράφος μοιράζονται κοινό αφηγηματικό υπόβαθρο, γεγονός που καθιστά δυνατή τη διαμεσική τους προσέγγιση στη διδακτική πράξη. Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση των θεωριών της αφήγησης και του χαρακτήρα στα δύο μέσα, η εργασία αναδεικνύει ότι οι δευτερεύοντες χαρακτήρες δε συνιστούν περιφερειακά στοιχεία της πλοκής, αλλά αναγκαίους αφηγηματικούς μηχανισμούς, των οποίων η ημιανεπτυγμένη και υπαινικτική φύση δημιουργεί αφηγηματικά κενά, αξιοποιήσιμα δημιουργικά από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Με βάση τις θεωρητικές αυτές διαπιστώσεις σχεδιάζεται μια διδακτική πρόταση για την Α΄ Γυμνασίου, η οποία οργανώνεται γύρω από τρεις αρχετυπικούς τύπους δευτερευόντων χαρακτήρων - τον μέντορα, τον αντίπαλο και τον βοηθό - και αντιστοιχίζει σε κάθε τύπο ένα ζεύγος κινηματογραφικής ταινίας και λογοτεχνικού κειμένου. Η πορεία της διδασκαλίας, που στηρίζεται στις αρχές της συνεργατικής και διερευνητικής μάθησης και στις σύγχρονες αναγνωστικές θεωρίες, οδηγεί τους μαθητές και τις μαθήτριες από τη θέαση και την ανάγνωση στη σύγκριση και, τελικά, στην παραγωγή πρωτότυπου λόγου. Η πρόταση εναρμονίζεται με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας (ΙΕΠ, 2022) και αξιοποιεί το ισχύον σχολικό εγχειρίδιο. Τα συμπεράσματα της διδακτικής πρότασης είναι θεωρητικά και χρήζουν εμπειρικής επιβεβαίωσης, καθώς δεν εφαρμόστηκε στην τάξη, ωστόσο, αναδεικνύεται ότι η εστίαση στους δευτερεύοντες και όχι στους πρωταγωνιστικούς χαρακτήρες αποτελεί γόνιμη διδακτική επιλογή, που μετατρέπει τη δημιουργική γραφή σε αυθεντικό εργαλείο ερμηνείας και παραγωγής νοήματος.

Λέξεις-κλειδιά: δευτερεύοντες χαρακτήρες, δημιουργική γραφή, αφήγηση, κινηματογράφος, διδακτική της λογοτεχνίας, διαμεσικότητα, αρχέτυπα, Γυμνάσιο.

Secondary Film Characters as a Tool for Creative Writing in the Literature Course at the Gymnasium

Kyriaki Makariadou

ABSTRACT

This thesis investigates, at a theoretical level, the way in which secondary film characters can be employed as a tool for creative writing in the Literature course at the Gymnasium level. Its starting point is the premise that literature and cinema share a common narrative foundation, a fact that makes an intermedial approach to them possible within teaching practice. Through a review of the literature on theories of narrative and character in the two media, the study "highlights" that secondary characters do not constitute peripheral elements of the plot but rather necessary narrative mechanisms, whose semi - developed and suggestive nature creates narrative gaps that students can creatively exploit. On the basis of these theoretical findings, a teaching proposal is designed for the first grade of the Gymnasium, organized around three archetypal types of secondary characters - the mentor, the antagonist, and the helper - with each type matched to a pairing of a film and a literary text. The teaching sequence, grounded in the principles of collaborative and inquiry - based learning and in contemporary theories of reading, leads students from viewing and reading to comparison and, ultimately, to the production of original writing. The proposal aligns with the New Literature Curriculum (2022) and makes use of the current school textbook. The conclusions of the teaching proposal are theoretical and require empirical confirmation, since it was not implemented in the classroom; nevertheless, it emerges that focusing on secondary characters rather than on protagonists constitutes a fruitful didactic choice, one that transforms creative writing into an authentic tool for interpretation and meaning - making.

Keywords: secondary characters, creative writing, narrative, cinema, didactics of literature, intermediality, archetypes, Lower secondary education.

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	v
ABSTRACT.....	vi
Εισαγωγή	1
1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	7
1.1 Λογοτεχνική Αφήγηση.....	7
1.2. Κινηματογραφική Αφήγηση	13
1.3 Συγκλίσεις και Αποκλίσεις Λογοτεχνικής - Κινηματογραφικής Αφήγησης.....	21
1.4 Λογοτεχνικοί Χαρακτήρες.....	23
1.5 Κινηματογραφικοί Χαρακτήρες.....	29
1.6 Συγκλίσεις και Αποκλίσεις Λογοτεχνικών - Κινηματογραφικών Χαρακτήρων	35
2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	39
2.1 Δημιουργικότητα και εκπαίδευση: έννοιες, στόχοι, τεχνικές	39
2.2. Η δημιουργική γραφή στο μάθημα της Λογοτεχνίας.....	42
2.3 Κινηματογραφική Εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικά μοντέλα 45	
2.4 Ο Κινηματογράφος ως εργαλείο δημιουργικής γραφής και ανάλυσης χαρακτήρων	47
3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	50
3.1 Πλαίσιο και στόχοι της διδακτικής πρότασης	50
3.2 Επιλογή κινηματογραφικού και λογοτεχνικού υλικού	52
3.3 Παιδαγωγική τεκμηρίωση των δημιουργικών δραστηριοτήτων.....	56
3.4 Διδακτική πρόταση	59
3.5 Αξιολόγηση.....	76
4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	79
4.1 Συμπεράσματα από τη βιβλιογραφία και τον σχεδιασμό της διδακτικής πρότασης.....	79
4.2 Παιδαγωγικές προεκτάσεις	80
4.3 Περιορισμοί της μελέτης	82
4.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα και εφαρμογές.....	83
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	91

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1. Διαγραμματική αποτύπωση της Πυραμίδας του Freytag	8
Σχήμα 2. Διαγραμματική αποτύπωση της «ακολουθίας» του Bremond.....	9
Σχήμα 3. Η δομή της πλοκής, σύμφωνα με τον Αθανασόπουλο.....	11
Σχήμα 4. Κατηγοριοποίηση της δομής των ταινιών, σύμφωνα με τον McKee.....	18

Εισαγωγή

Η αφήγηση συνιστά έναν από τους θεμελιώδεις τρόπους με τους οποίους ο άνθρωπος οργανώνει την εμπειρία του, νοηματοδοτεί τον κόσμο και επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του. Η προφορική λαϊκή παράδοση, η λογοτεχνική γραφή αλλά και η σύγχρονη οπτικοακουστική κουλτούρα εκφράζουν την ίδια ανάγκη του ανθρώπου, να αφηγηθεί και να ακούσει μια ιστορία, ακόμη και με διαφορετικά εκφραστικά μέσα. Η λογοτεχνία και ο κινηματογράφος, αν και στηρίζονται σε διαφορετικούς κώδικες, συγκλίνουν σε μια κοινή αφηγηματικότητα. Η κοινή αυτή βάση επιτρέπει τη μεταφορά εργαλείων ανάλυσης από το ένα πεδίο στο άλλο και καθιστά τα δύο μέσα ισότιμους συνομιλητές στο πλαίσιο μιας διαμεσικής προσέγγισης (Angelet, 1997).

Κομβική θέση τόσο στη λογοτεχνική όσο και στην κινηματογραφική αφήγηση κατέχουν οι χαρακτήρες. Γύρω από τον πρωταγωνιστή, ο οποίος διέρχεται μια πορεία μεταμόρφωσης, αναπτύσσεται ένα πλέγμα δευτερευόντων προσώπων που φωτίζουν πτυχές της προσωπικότητάς του, θέτουν εμπόδια ή τον συνδράμουν στην επίτευξη του στόχου του (Vogler, 2007· McKee, 2021· Eder, 2025). Παρόλο που η κριτική και η διδακτική προσοχή στρέφονται κατά κανόνα στους πρωταγωνιστές, οι δευτερεύοντες χαρακτήρες παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον ακριβώς επειδή τα κίνητρα και τα συναισθήματά τους συχνά παραμένουν υπόρρητα ή ημιτελή. Τα αφηγηματικά αυτά κενά λειτουργούν ως πρόσκληση προς τον αναγνώστη ή τον θεατή να συμμετάσχει ενεργητικά στη συγκρότηση του νοήματος, σύμφωνα με την «ανοιχτή» θεωρία του χαρακτήρα του Chatman (1978).

Τα τελευταία χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η δυναμική που εμπεριέχεται σε αυτήν τη συνάντηση λογοτεχνίας και κινηματογράφου. Έτσι, από τη μία πλευρά, η δημιουργική γραφή έχει καθιερωθεί ως ευέλικτο παιδαγωγικό εργαλείο, που συνδέει την ανάγνωση με τη συγγραφή και ενεργοποιεί τη δημιουργική και κριτική συμμετοχή του/της μαθητή/τριας, μετατρέποντας την πρόσληψη της λογοτεχνίας από παθητική σε ενεργητική (Καρακίτσιος, 2012· Νικολαΐδου, 2016). Από την άλλη πλευρά, ο κινηματογράφος αναδεικνύεται σε προνομιακό μέσο καλλιέργειας του οπτικοακουστικού και κινηματογραφικού γραμματισμού, αλλά και της κριτικής σκέψης, καθώς αξιοποιεί ταυτόχρονα πολλούς και διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας (Γρόσδος, 2018· Παπαδόπουλος, 2021). Η σύγκλιση των δύο

αυτών πεδίων αποτυπώνεται και θεσμικά, καθώς το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (ΙΕΠ, 2022) προτείνει ρητά τη χρήση της δημιουργικής γραφής, την αξιοποίηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων, τη σύγκριση λογοτεχνικών και οπτικοακουστικών κειμένων και την ένταξη ταινιών στην εκπαιδευτική διαδικασία ήδη από την Α΄ Γυμνασίου.

Παρά τη θεσμική αυτή πρόβλεψη και τον πλούτο της σχετικής βιβλιογραφίας, οι ολοκληρωμένες διδακτικές προτάσεις που αξιοποιούν συστηματικά τους δευτερεύοντες χαρακτήρες ως αφετηρία δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, και μάλιστα σε διαμεσικό πλαίσιο το οποίο αξιοποιεί την ταινία και το λογοτεχνικό κείμενο, παραμένουν περιορισμένες. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συμβάλει στην κάλυψη αυτού του κενού, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από τα κεντρικά προς τα δευτερεύοντα πρόσωπα της αφήγησης. Η επιλογή αυτή κρίνεται γόνιμη για δύο λόγους, αφενός μετατοπίζει την προσοχή των μαθητών/τριών προς πρόσωπα που λειτουργούν υποστηρικτικά αλλά καθοριστικά για την εξέλιξη της πλοκής, αφετέρου τους/τις εξοπλίζει με αναλυτικά και παραγωγικά εργαλεία γραφής που υπερβαίνουν την παθητική πρόσληψη ιστοριών και οδηγούν σε αυθεντική δημιουργική έκφραση.

Σκοπός, επομένως, της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει θεωρητικά και να τεκμηριώσει παιδαγωγικά τον τρόπο με τον οποίο οι δευτερεύοντες κινηματογραφικοί χαρακτήρες μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλείο δημιουργικής γραφής στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, καταλήγοντας στον σχεδιασμό μιας ολοκληρωμένης διδακτικής πρότασης για την Α΄ Γυμνασίου.

Για την επίτευξη του σκοπού αυτού τίθενται οι ακόλουθοι επιμέρους στόχοι:

1. η χαρτογράφηση των βασικών θεωριών της αφήγησης και του χαρακτήρα στη λογοτεχνία και στον κινηματογράφο,
2. η ανάδειξη των σημείων σύγκλισης και απόκλισης των δύο μέσων ως προς τη φύση και τη λειτουργία των δευτερευόντων χαρακτήρων,
3. η παιδαγωγική θεμελίωση της δημιουργικής γραφής και της κινηματογραφικής εκπαίδευσης ως πεδίων που συνομιλούν στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας,
4. ο σχεδιασμός μιας διαμεσικής και συγκριτικής διδακτικής πρότασης που συνδέει ταινίες και σχολικά λογοτεχνικά κείμενα γύρω από αρχετυπικούς τύπους δευτερευόντων χαρακτήρων,

5. η διατύπωση ενός ισορροπημένου πλαισίου αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των δημιουργικών παραγωγών των μαθητών και των μαθητριών,
6. ο εντοπισμός των δυνατοτήτων, των περιορισμών και των προεκτάσεων μιας τέτοιας προσέγγισης.

Καθώς η διδακτική πρόταση δεν εφαρμόστηκε στην τάξη, τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν προσανατολισμό κυρίως βιβλιογραφικό και θεωρητικό. Ειδικότερα, η εργασία επιχειρεί να απαντήσει στα εξής:

1. Ποιες είναι οι βασικές κατηγορίες και λειτουργίες των δευτερευόντων χαρακτήρων στη λογοτεχνία και στον κινηματογράφο, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία;
2. Με ποιους τρόπους μπορούν οι δευτερεύοντες κινηματογραφικοί χαρακτήρες να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά στο μάθημα της Λογοτεχνίας;
3. Ποιες τεχνικές δημιουργικής γραφής μπορούν να υποστηρίξουν τη διδασκαλία της αφήγησης μέσα από τη μελέτη των δευτερευόντων χαρακτήρων;
4. Πώς μπορεί να σχεδιαστεί ένα διδακτικό σενάριο που συνδέει ταινίες και σχολικά λογοτεχνικά κείμενα, ώστε να ενισχύσει τις δεξιότητες αφήγησης των μαθητών και των μαθητριών;
5. Ποιες είναι οι δυνατότητες και οι περιορισμοί μιας τέτοιας προσέγγισης, όταν εξετάζεται σε θεωρητικό επίπεδο, χωρίς εφαρμογή στην τάξη;

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα συνδέονται οργανικά με το θεωρητικό μέρος της εργασίας το οποίο δε λειτουργεί ως αυτοτελής βιβλιογραφική επισκόπηση. Αυτό σημαίνει ότι η συστηματική μελέτη των δευτερευόντων χαρακτήρων προϋποθέτει μία θεωρία της αφήγησης η οποία αντιμετωπίζει τα πρόσωπα όχι ως αυτόνομες οντότητες, αλλά ως φορείς συγκεκριμένων αφηγηματικών λειτουργιών· υπό αυτήν την έννοια η δομιστική παράδοση της αφηγηματολογίας, που ορίζει τον χαρακτήρα μέσα από τον ρόλο και τη δράση του στον ιστό της πλοκής, παρέχει το υπόβαθρο πάνω στο οποίο καθίσταται δυνατή η αναγνώριση και η ταξινόμηση των τύπων των δευτερευόντων προσώπων (Bremond, 1991· Greimas, 2005). Επιπλέον, η αφηγηματολογική προσέγγιση του κινηματογραφικού χαρακτήρα από τον Eder

(2025) επιτρέπει τη συγκριτική αντιστοίχιση λογοτεχνίας - κινηματογράφου. Επομένως, οι θεωρητικές αναφορές επιλέγονται με σκοπό να υποστηρίξουν τις δύο βασικές διαστάσεις της εργασίας: αφενός την κατανόηση της λειτουργίας των δευτερευόντων κινηματογραφικών χαρακτήρων μέσα στην αφηγηματική οργάνωση και αφετέρου την αξιοποίησή τους στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής.

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση οργανώνεται γύρω από τρεις θεμελιώδεις αρχετυπικούς ρόλους - τον μέντορα, τον αντίπαλο και τον βοηθό - ακολουθώντας την τυπολογία του Vogler (2007) και του Galef (Κιοσσές, 2018), και αντιστοιχίζει σε καθέναν από αυτούς ένα ζεύγος κινηματογραφικού και λογοτεχνικού εκπροσώπου, ώστε οι μαθητές/τριες να διαπιστώσουν εμπειρικά πώς η ίδια αφηγηματική λειτουργία εκδηλώνεται στα δύο μέσα, άλλοτε με κοινά στοιχεία και άλλοτε με διαφορές που μπορούν να αξιοποιηθούν εξίσου δημιουργικά.

Ειδικότερα, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν τους βασικούς τύπους των δευτερευόντων χαρακτήρων σε ταινίες και λογοτεχνικά κείμενα, να σκιαγραφούν έναν χαρακτήρα μέσα από τις πράξεις του, να εντοπίζουν τον τρόπο με τον οποίο αυτός επηρεάζει τη μεταμόρφωση του πρωταγωνιστή, να συγκρίνουν τη λειτουργία του ίδιου ρόλου σε δύο διαφορετικά μέσα και, τελικά, να παράγουν δικά τους κείμενα ποικίλων ειδών, αξιοποιώντας τη λειτουργία του δευτερεύοντος χαρακτήρα ως δομικού εργαλείου γραφής. Παράλληλα, η πρόταση αποβλέπει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της κριτικής σκέψης, του οπτικοακουστικού γραμματισμού και των δεξιοτήτων συνεργατικής εργασίας, καλύπτοντας τις γνωστικές και τις συναισθηματικές κατηγορίες της ταξινομίας των Bloom και Krathwohl (1999).

Ως προς τη μεθοδολογική της φύση, η διδακτική πρόταση έχει χαρακτήρα θεωρητικό, δε στηρίζεται σε εμπειρική εφαρμογή με μαθητές/τριες, αλλά συγκροτεί ένα τεκμηριωμένο πλαίσιο διδακτικού σχεδιασμού, αντλώντας από την αφηγηματολογική και τη σεναριογραφική θεωρία, από τις θεωρίες της δημιουργικότητας και της δημιουργικής γραφής, καθώς και από τις σύγχρονες προσεγγίσεις της κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων θεμελιώνεται σε θεωρίες μάθησης και ανάγνωσης - από τη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007) και τις απόψεις του Bruner (Bigge & Shermis, 2014) έως τις κοινωνικοπολιτισμικές αντιλήψεις των Vygotsky και Dewey (Κολιάδης, 2007· Ματσαγγούρας, 2009), ενώ η συνολική πρόταση εντάσσεται στη

διαμεσική διδασκαλία της Λογοτεχνίας, όπως αυτή προβλέπεται από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΙΕΠ, 2022). Η επιλογή της Α' Γυμνασίου δεν είναι τυχαία, καθώς πρόκειται για μία μεταβατική τάξη στην οποία η Λογοτεχνία αποκτά αυτόνομη υπόσταση και οι μαθητές/τριες αναμένεται να είναι περισσότερο δεκτικοί/ές στην πρόσληψη της νέας γνώσης (Κιοσσές, 2007).

Στο επίκεντρο της εφαρμογής τοποθετούνται τρεις ταινίες και τρία λογοτεχνικά κείμενα τα οποία βρίσκονται στο σχολικό εγχειρίδιο Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Γυμνασίου. Ο ρόλος του μέντορα προσεγγίζεται μέσα από την ταινία *Jibeuro / The Way Home* (2002) και το λαϊκό παραμύθι «Το πιο γλυκό ψωμί» (σσ. 18 - 20), ο ρόλος του αντιπάλου μέσα από την ταινία *Mindenki* (2016) και το αυτοβιογραφικό κείμενο «Η Νέα Παιδαγωγική» (σσ. 93 - 94), του Νίκου Καζαντζάκη και ο ρόλος του βοηθού μέσα από την ταινία *Children of Heaven* (1997) και το διήγημα «Τα κόκκινα λουστρίνια» (σσ. 160 - 162), της Ειρήνης Μάρρα. Η συστηματική αυτή αντιστοίχιση επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν την κοινή αφηγηματική λειτουργία πέρα από τις επιμέρους διαφορές των δύο μέσων και των διαφορετικών λογοτεχνικών ειδών (παραμύθι, αυτοβιογραφία, διήγημα).

Για την ανάπτυξη του παραπάνω σκοπού, η εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια, πέρα από την παρούσα εισαγωγή και τη βιβλιογραφία.

Το πρώτο κεφάλαιο συγκροτεί το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας, με επίκεντρο την αφήγηση και τους χαρακτήρες. Μέσα από την εκτενή παρουσίαση των κυριότερων θεωρητικών προσεγγίσεων της λογοτεχνικής και της κινηματογραφικής αφήγησης, επιχειρείται η ανάδειξη των μεταξύ τους συγκλίσεων και αποκλίσεων. Η θεωρητική αυτή θεμελίωση αποσκοπεί στην αποσαφήνιση της σχέσης λογοτεχνίας και κινηματογράφου, αποτελώντας το απαραίτητο υπόβαθρο για τη διδακτική αξιοποίηση του ρόλου και της λειτουργίας των δευτερευόντων χαρακτήρων. Ακολουθεί η ανάλυση των λογοτεχνικών και των κινηματογραφικών χαρακτήρων, με ιδιαίτερη έμφαση στη λειτουργία και στην τυπολογία των δευτερευόντων προσώπων, και το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη συγκριτική θεώρηση των δύο πεδίων.

Το δεύτερο κεφάλαιο μεταφέρει τη συζήτηση στο παιδαγωγικό πεδίο. Εξετάζονται οι έννοιες της δημιουργικότητας και της δημιουργικής σκέψης σε σχέση με την εκπαίδευση, η θέση της δημιουργικής γραφής στο μάθημα της Λογοτεχνίας, καθώς

και οι θεωρητικές προσεγγίσεις και τα παιδαγωγικά μοντέλα της κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Το κεφάλαιο καταλήγει στην ανάδειξη του κινηματογράφου ως εργαλείου δημιουργικής γραφής και ανάλυσης χαρακτήρων, συνδέοντας, έτσι, το θεωρητικό με το διδακτικό μέρος της εργασίας.

Το τρίτο κεφάλαιο αποτελεί τον πυρήνα της εργασίας, καθώς σε αυτό αναπτύσσεται η διδακτική πρόταση. Αρχικά προσδιορίζονται το πλαίσιο και οι στόχοι της, τεκμηριώνεται η επιλογή του κινηματογραφικού και του λογοτεχνικού υλικού - τριών ταινιών και τριών κειμένων, ένα ζεύγος για κάθε αρχετυπικό ρόλο - και παρουσιάζεται η παιδαγωγική θεμελίωση των δραστηριοτήτων. Στη συνέχεια περιγράφεται αναλυτικά η διδακτική πρόταση, οργανωμένη σε διαδοχικές φάσεις γύρω από τον μέντορα, τον αντίπαλο και τον βοηθό, με μία τελική φάση σύνθεσης ταινίας και λογοτεχνικού κειμένου, ενώ το κεφάλαιο κλείνει με την πρόταση για την αξιολόγηση των μαθητικών δημιουργιών.

Το τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο συνοψίζει τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και τον σχεδιασμό της πρότασης, διατυπώνει παιδαγωγικές προεκτάσεις, επισημαίνει τους περιορισμούς της μελέτης και καταθέτει προτάσεις για μελλοντική έρευνα και εφαρμογές. Με τον τρόπο αυτόν, η εργασία επιδιώκει να καταδείξει ότι η αφήγηση δεν αποτελεί μια γραμμική παρακολούθηση του πρωταγωνιστή, αλλά ένα δίκτυο σχέσεων στο οποίο κάθε ρόλος, ακόμη και ο πλέον δευτερεύων, διαθέτει τη δική του σημασία και δημιουργική δυναμική.

Η εργασία εντάσσεται οργανικά στο αντικείμενο του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης «Αφήγηση - Δημιουργική Γραφή», καθώς τοποθετείται ακριβώς στη συνάντηση των δύο αυτών πεδίων. Από τη μία πλευρά, η αφηγηματολογία προσφέρει τα αναλυτικά εργαλεία - τη λειτουργία των προσώπων, την εστίαση, την αφηγηματική φωνή και τις αρχετυπικές τυπολογίες - για τη μελέτη των δευτερευόντων χαρακτήρων στα δύο μέσα. Από την άλλη πλευρά, η δημιουργική γραφή αποτελεί την παραγωγική πρακτική μέσα από την οποία η θεωρητική αυτή γνώση μετασχηματίζεται σε πρωτότυπο λόγο.

Με τον τρόπο αυτό, η εργασία υπηρετεί τη θεμελιώδη αρχή του προγράμματος, ότι η αφήγηση και η δημιουργική γραφή δεν αποτελούν αυτοτελή και ανεξάρτητα πεδία, αλλά τις δύο όψεις μιας ενιαίας διαδικασίας που συνδέει την ανάγνωση και την πρόσληψη με τη γραφή και τη δημιουργία. Η μετάβαση του/της μαθητή/τριας από τη

θέση του θεατή και του/της αναγνώστη/τριας σε εκείνη του/της δημιουργού τον/τη φέρνει αντιμέτωπο/η με τις ίδιες αφηγηματικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο/η σεναριογράφος και ο/η λογοτέχνης/ίδα, καθιστώντας την αφηγηματική θεωρία βιωματικά κατανοητή.

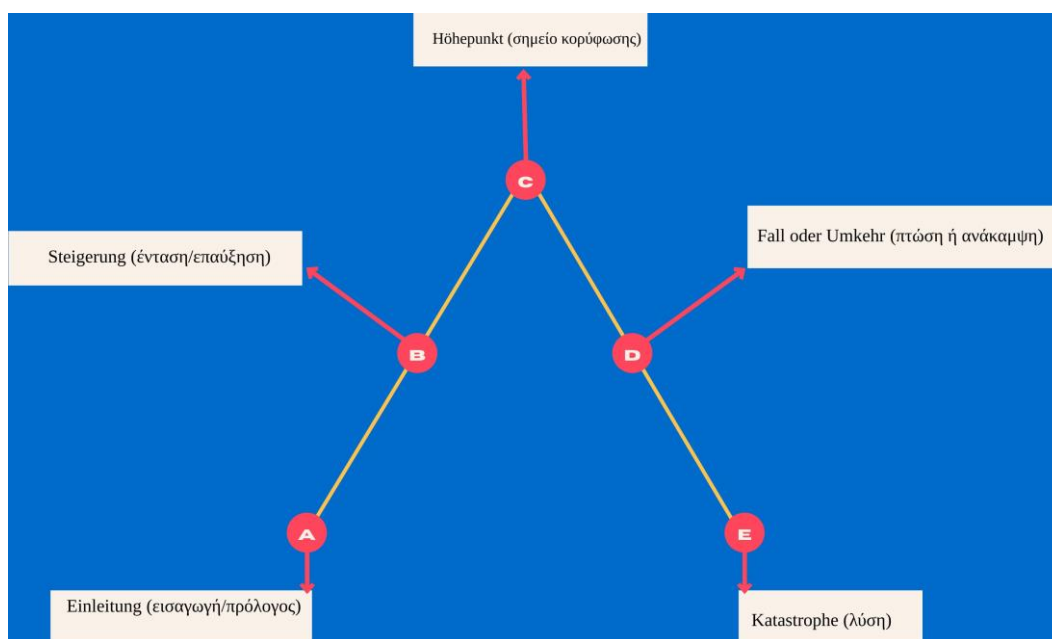
1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1.1 Λογοτεχνική Αφήγηση

Η αφήγηση συνιστά έναν τρόπο οργάνωσης και επικοινωνίας της ανθρώπινης εμπειρίας, καθώς μέσα από αυτήν τα γεγονότα αποκτούν συνοχή, σημασία και χρονική τάξη. Στο πεδίο της λογοτεχνίας αυτή η οικεία λειτουργία αποκτά ιδιαίτερο τεχνικό ενδιαφέρον, διότι το λογοτεχνικό κείμενο επεξεργάζεται και τυποποιεί τους αφηγηματικούς μηχανισμούς, μετατρέποντάς τους σε φορείς αισθητικών και ερμηνευτικών αποτελεσμάτων. Ειδικά το πεζογραφικό λογοτεχνικό κείμενο, όπως επισημαίνει ο Βασιλαράκης (1997:9), είναι «ένα πολυστρωματώμενο υφάδι σημασιών, σταυροδρόμι από νόρμες και τόπος μίας υπερκωδίκευσης, υπό αδιάλειπτη εξερεύνηση», χαρακτηριστικά που το καθιστούν αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών κλάδων στους κόλπους των οποίων έχουν προκύψει ποικίλες προσεγγίσεις του με διαφορετικά συμπεράσματα και ορολογία. Πέρα, όμως, από διαφοροποιήσεις υπάρχουν και κάποια σημεία συμφωνίας των μελετητών. Ένα από αυτά είναι η παραδοχή ότι η λειτουργία της αφήγησης χαρακτηρίζεται ως κομβικής σημασίας στοιχείο του πεζογραφήματος και γι' αυτό έχει απασχολήσει τους θεωρητικούς της λογοτεχνίας σε μεγάλο βαθμό (Αθανασόπουλος, 2010· Barry, 2013).

Ο Αριστοτέλης με το έργο *Ποιητική* ήταν ο πρώτος που ασχολήθηκε με το θέμα αυτό και ειδικότερα με τον εντοπισμό των βασικών μερών της τραγωδίας, καθώς την αντιλήφθηκε αρχικά ως ένα «όλον» που έχει «αρχή, μέση και τέλος», και στη συνέχεια, συγκεκριμενοποιώντας ακόμη περισσότερο τη δομή της, εισήγαγε τις έννοιες «δέση και λύση», αναφέροντας ότι ως δέση εννοεί «όσα γίνονται από την αρχή της υπόθεσης ως το σημείο που είναι το έσχατο: αυτό από το οποίο αρχίζει η μετάβαση προς την ευτυχία ή τη δυστυχία», ενώ ως λύση εννοεί «όσα γίνονται από την αρχή της μετάβασης ως το τέλος» (Λυπουρλής, 2008). Αν και το πεδίο της έρευνάς του ήταν το αρχαίο δράμα, εντούτοις συγκαταλέγεται σε αυτούς που άνοιξαν το θέμα της δομής, για να το συνεχίσει στο ίδιο είδος και συγκεκριμένα στο πεντάπρακτο δράμα ο Γερμανός λογοτέχνης και κριτικός Gustav Freytag, ο οποίος το 1862 με το έργο του *Die Technik des Dramas* εισήγαγε στη λογοτεχνική θεωρία την ομώνυμη πυραμίδα, καθιερώνοντας όρους αξιοποιήσιμους μέχρι και σήμερα στην

πεζογραφία (Αθανασόπουλος, 2010). Ειδικότερα, οι όροι που τοποθέτησε ο Freytag σε μία διαγραμματική αποτύπωση της πορείας της δράσης με πέντε καθοριστικά σημεία, που καταλαμβάνουν τις άκρες και τα μέσα μίας πυραμίδας, και οι αντίστοιχες ερμηνείες τους είναι: a) Einleitung (εισαγωγή/πρόλογος), b) Steigerung (ένταση/επαύξηση), c) Höhepunkt (σημείο κορύφωσης), d) Fall oder Umkehr (πτώση ή ανάκαμψη), e) Katastrophe (λύση) (Κιοσσές, 2018) (Σχήμα 1).

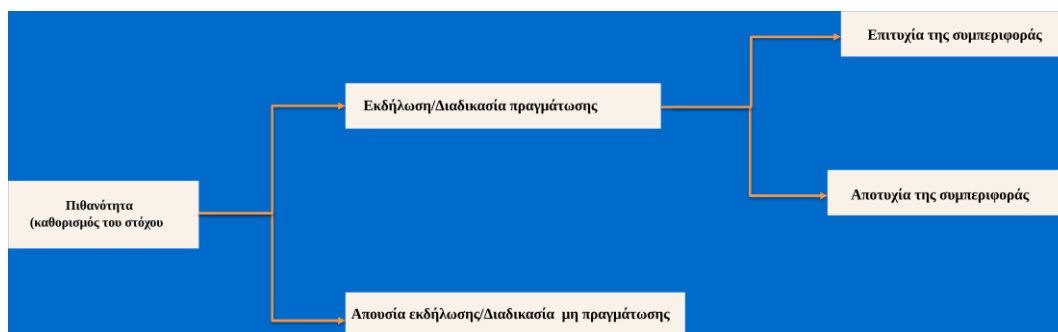


Σχήμα 1. Διαγραμματική αποτύπωση της Πυραμίδας του Freytag

Στη συνέχεια ο καθηγητής της εθνολογίας Vladimir Propp το 1928 εστίασε την ανάλυση της αφήγησης σε άλλο σώμα κειμένων, καθώς αναζήτησε τα συστατικά μέρη των μαγικών παραμυθιών και τη σχέση των μερών μεταξύ τους (Propp, 1991). Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης του δημιούργησε την έννοια «λειτουργία» ορίζοντάς την ως «την ενέργεια ενός δρώντος προσώπου», ιδωμένη από τη σκοπιά που έχει αυτή η ενέργεια στην αφήγηση. Παράλληλα, κατέγραψε τριάντα μία λειτουργίες και παρουσίασε τη σειρά με την οποία εμφανίζονται καθώς και τον τρόπο που διασυνδέονται, καταλήγοντας σε μία περιγραφή της μορφολογικής δομής των παραμυθιών. Συγκεκριμένα, διαπίστωσε ότι το παραμύθι συνήθως αρχίζει με κάποια «αρχική κατάσταση», που λειτουργεί ως εναρκτήρια βάση, όπου παρουσιάζονται τα πρόσωπα και κυρίως ο ήρωας, και ακολουθούν επτά λειτουργίες, που ονομάζονται «προπαρασκευαστικό μέρος», ενώ η λειτουργία της δολιοφθοράς ορίζεται ως «αρχή της πλοκής» και οι υπόλοιπες λειτουργίες ως «έκβαση/λύση της πλοκής».

Γενικά, η διερεύνηση των δομιστικών παραγόντων του λογοτεχνικού έργου υπήρξε ένας από τους βασικούς άξονες μελέτης των Ρώσων Φορμαλιστών με ποικίλες διαφοροποιήσεις, αλλά με κοινό συμπέρασμα τον διαχωρισμό της ιστορίας/ «fabula» από την πλοκή/ «sjuzet», ορίζοντας την πρώτη ως «αναπαράσταση της δράσης με βάση τη χρονολογική σειρά και τις αιτιακές σχέσεις» και τη δεύτερη ως τον «τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται το σημασιακό υλικό σε ένα κείμενο» (Fokkema & Ibsch, 1999:49). Ο Καψωμένος (2011) θεωρεί ότι οι Ρώσοι Φορμαλιστές, με την προτεραιότητα που έδωσαν στην τεχνική έναντι της μορφής, και ο V. Propp, με την αναζήτηση των σταθερών έναντι των μεταβλητών στοιχείων στο παραμύθι, άνοιξαν τον δρόμο της αφηγηματολογίας, με ενδιάμεσο σταθμό τη μελέτη του Cl. Levi- Strauss, ο οποίος επιχείρησε μία παραδειγματική ανάλυση του μύθου, δηλαδή τον καθορισμό των σταθερών δομών του. Επισημαίνει, μάλιστα, ότι μέσα στους κόλπους της αφηγηματολογίας αναπτύχθηκαν πολλές κατευθύνσεις, που ομαδοποιούνται σε δύο βασικές τάσεις, τη γραμματική του αφηγηματικού είδους, που στοχεύει στην έρευνα του δομικού επιπέδου των αφηγηματικών κειμένων, και την ποιητική του αφηγηματικού λόγου, που επικεντρώνεται στη μελέτη της αφηγηματικής πράξης.

Στην πρώτη τάση ανήκει ο Γάλλος σημειολόγος Claude Bremond, ο οποίος το 1973, εκκινώντας από μία κριτική θεώρηση των διαπιστώσεων του Propp, συμφώνησε αρχικά ότι η λειτουργία αποτελεί το αφηγηματικό μόριο, αλλά προχώρησε σε μία νέα σχηματοποίηση, που έχει τη μορφή «ακολουθίας», η οποία αποτελείται από τρεις λειτουργίες και αντιστοιχεί σε τρεις φάσεις: την «πιθανότητα, την εκδήλωση και το αποτέλεσμα», χωρίς υποχρεωτική συνάρτηση της μίας λειτουργίας με την επόμενη της. Έτσι, το πρώτο στάδιο εμπεριέχει τον καθορισμό του στόχου, το δεύτερο διακλαδίζεται στη διαδικασία πραγμάτωσης και στη διαδικασία μη πραγμάτωσης, ενώ το τρίτο προκύπτει από την πρώτη διακλάδωση και ενδέχεται να έχει ως αποτέλεσμα είτε την επιτυχία της συμπεριφοράς είτε την αποτυχία της (Bremond, 1991) (Σχήμα 2).



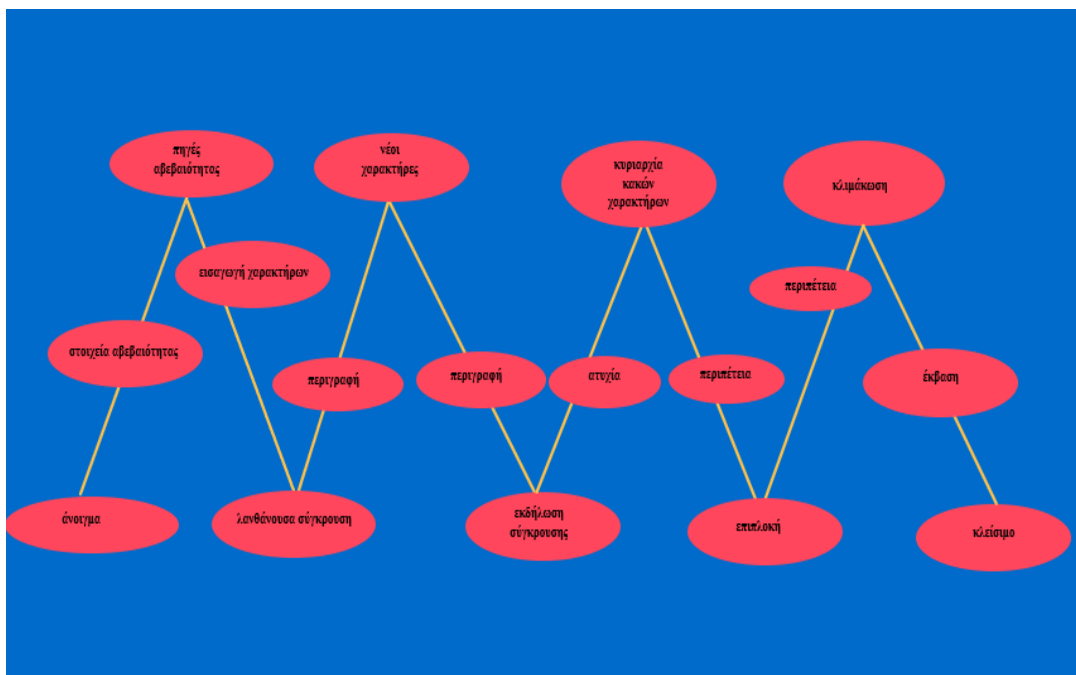
Σχήμα 2. Διαγραμματική αποτύπωση της «ακολουθίας» του Bremond

Αν και από την ίδια αφετηρία ξεκίνησε και ο Tzvetan Todorov, ωστόσο, επιχείρησε, σύμφωνα με τον Τζιόβα (1987), μία ανάλυση προσανατολισμένη στη συντακτική πλευρά της αφήγησης, η οποία έχει ως θεμελιώδεις μονάδες τις «προτάσεις», που συνθέτουν κατόπιν τις «ακολουθίες». Με άλλα λόγια, διερεύννησε τις σχέσεις των γεγονότων της πλοκής με απώτερο στόχο τον προσδιορισμό της δομής και οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι ο πυρήνας του αφηγήματος είναι η μετάβαση ή η δυνατότητα της μετάβασης από τη μία συνθήκη στην άλλη (Καψωμένος, 2011).

Ο Algirdas J. Greimas, θεμελιωτής της Σημειωτικής, στηρίχτηκε και αυτός στον Propp, αλλά με το έργο του *Sémantique structurale. Recherche de méthode* το 1966 άνοιξε το πεδίο της έρευνάς του σε μεγαλύτερες αφηγήσεις και προσδιόρισε τις σταθερές συνιστώσες κάθε αφηγήματος, αποδίδοντάς τες σε ένα αφηγηματικό μοντέλο που περιλαμβάνει: Ανατροπή της τάξης και Αποξένωση/αλλοτρίωση - Κύρια δοκιμασία - Επανένταξη και Αποκατάσταση της τάξης (Greimas, 2005).

Αντιμετωπίζοντας την αφήγηση με τον ίδιο τρόπο και ο Roland Barthes το 1966, διέκρινε δύο τύπους αφηγηματικών μονάδων, τις καθαυτό «λειτουργίες», που αντιστοιχούν στις λειτουργίες του Propp και τις «ενδείξεις», που είναι σημασιολογικές, διότι παραπέμπουν όχι σε πράξη αλλά σε ένα νόημα απαραίτητο για την ιστορία. Στη συνέχεια, υποδιαίρεσε τον κάθε τύπο σε δύο είδη. Έτσι, οι καθαυτό λειτουργίες διακρίνονται στους «πυρήνες», που έχουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της αφήγησης, και τους «καταλύτες», που έχουν συμπληρωματικό χαρακτήρα. Όμοια και οι «ενδείξεις» υποδιαίρονται στις «καθαυτό ενδείξεις» οι οποίες παραπέμπουν σε έναν χαρακτήρα, ένα συναίσθημα, μία ατμόσφαιρα, μία φιλοσοφία και στις «πληροφορίες» οι οποίες χρησιμεύουν στην αναγνώριση, την τοποθέτηση στον χρόνο και στον χώρο (Barthes, 1988).

Ο Αθανασόπουλος (2010), ωστόσο, αξιοποιώντας το δομικό σχήμα του Αριστοτέλη, περιέγραψε την πορεία της πλοκής ειδικά στο μυθιστόρημα με μία νέα ορολογία. Συγκεκριμένα, απέδωσε την «αρχή» με τον ευρύτερο τίτλο «Εκθεση, προϊδεασμός, στοιχεία και πηγές αβεβαιότητας», διότι, όπως επεσήμανε, σε αυτό το τμήμα της αφήγησης δίνονται στον αναγνώστη οι απαραίτητες πληροφορίες για την κατανόηση του ευρύτερου πλαισίου της ιστορίας με στόχο την επίτευξη του ενδιαφέροντος. Για την πραγμάτωση αυτού του στόχου θεώρησε ότι επιστρατεύονται «δύο δίαυλοι πληροφόρησης», που είναι ο προϊδεασμός, δηλαδή η προετοιμασία για τα επερχόμενα, και η πηγή αβεβαιότητας, που ανοίγει τον δρόμο για κάτι που δεν αναμένεται. Αυτοί οι δύο πόλοι δημιουργούν «στοιχεία αστάθειας». Στη συνέχεια συμπλήρωσε τον όρο «μέση» με τις έννοιες «σύγκρουση, επιπλοκή, κλιμάκωση», διότι έκρινε ότι η σύγκρουση αποτελεί «θεμελιώδες δομικό στοιχείο μιας πλοκής», που διέρχεται κάποια στάδια με πρώτο αυτό της επιπλοκής, καθώς με αυτή σηματοδοτείται η έναρξη της σύγκρουσης, και δεύτερο την κλιμάκωση, που είναι το σημείο της υψηλότερης έντασης. Το τρίτο μέρος, το «τέλος», εμπεριέχει όλα τα συμβάντα από την κορύφωση ως την τελική έκβαση. Αποδίδοντας όλα αυτά τα στοιχεία σχηματικά και ενσωματώνοντας επιπρόσθετες πληροφορίες ο Αθανασόπουλος δημιούργησε μία διαγραμματική αποτύπωση των σταδίων της πλοκής (Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Η δομή της πλοκής, σύμφωνα με τον Αθανασόπουλο

Βέβαια, οι παραπάνω διαπιστώσεις δεν αφορούν το μοντέρνο και μεταμοντέρνο μυθιστόρημα, καθώς αυτά έχουν ως βασική αρχή την ανατροπή των αφηγηματικών αρχών του κλασικού μυθιστορήματος, σύμφωνα με τον Αθανασόπουλο (2010). Ειδικότερα, τα μοντέρνα μυθιστορήματα «αρχίζουν in media res και τελειώνουν δίνοντας την εντύπωση πως η ζωή συνεχίζεται», ενώ τα μεταμοντέρνα «αρχίζουν συνήθως με σαφείς υπαινιγμούς στην αυθαιρεσία της αρχής και των ορίων της αφήγησης», σύμφωνα με τις επισημάνσεις του Τζιόβα (1987:290).

Άλλοι μελετητές ασχολήθηκαν με τη δομή του διηγήματος. Ένας από αυτούς, ο Abrams (1993) κατέληξε στη διαπίστωση ότι σε αυτό το λογοτεχνικό είδος «ο διηγηματογράφος συχνά αρχίζει την ιστορία κοντά στην κορύφωση (ή ακόμα και στα πρόθυρά της), ελαχιστοποιεί την έκθεση των προηγούμενων και τις λεπτομέρειες του σκηνικού, περιορίζει τις περιπλοκές και ξεκαθαρίζει τη λύση γρήγορα - μερικές φορές με λίγες προτάσεις».

Εκτός, όμως, από τη δομή απασχόλησε τους μελετητές και μία άλλη βασική παράμετρος της αφήγησης που είναι ο αφηγητής. Όπως εμφαντικά δήλωσε ο Genette, ο εκπρόσωπος της δεύτερης τάσης της αφηγηματολογίας, «δεν υπάρχει αφήγημα χωρίς αφηγητή» (Angelet, 1997), γι' αυτό επικεντρώθηκε στη διαδικασία της αφήγησης, εισάγοντας ή αξιοποιώντας ήδη υπάρχοντες όρους. Έτσι, αποδέχτηκε τον διαχωρισμό της ιστορίας από την πλοκή, όπως προγενέστερα έκαναν και οι Φορμαλιστές, χρησιμοποιώντας αντίστοιχα τους όρους *histoire* και *resit* και προσέθεσε τον όρο *narrative*, για να δηλώσει την ίδια την πράξη της αφήγησης (Cuddon, 2010). Ακόμη, διαπίστωσε ότι η μεταμόρφωση της ιστορίας σε αφήγηση επηρεάζει τρεις άξονες, τον χρόνο, την έγκλιση και τη φωνή (Τζιόβας, 1987). Σε μία διεξοδική παρουσίαση των πορισμάτων του Genette από τον Cuddon (2010) αναφέρεται ότι ο Γάλλος μελετητής αναλύοντας τον κάθε άξονα προχώρησε σε πιο εξειδικευμένες επισημάνσεις, όπως είναι οι χρονικές σχέσεις της «τάξης», της «διάρκειας» και της «συχνότητας». Ειδικά στον τομέα της τάξης, που αφορά στη σειρά με την οποία παρουσιάζονται τα γεγονότα της ιστορίας στον αναγνώστη, επανέφερε στο προσκήνιο τις έννοιες της «ανάληψης», για την αφήγηση γεγονότων που έγιναν προγενέστερα από τη στιγμή που παρουσιάζονται, και της «πρόληψης», για την πρόωρη αφήγηση μεταγενέστερων γεγονότων, εντάσσοντάς τες ως υποκατηγορίες στους αναχρονισμούς. Όσον αφορά τη διάρκεια των γεγονότων μελέτησε τη σχέση του χρόνου της ιστορίας με τον χρόνο της αφήγησης και ονόμασε τη διαφορά τους «ανισοχρονία»

με μορφές της την επιτάχυνση και την επιβράδυνση. Ως προς τη συχνότητα διέκρινε τέσσερις μορφές σχέσης μεταξύ γεγονότων της ιστορίας και αφηγηματικής αναπαράστασής τους: τη «μοναδική», την «πολυμοναδική», την «επαναληπτική» και τη «θαμιστική». Στην πρώτη περίπτωση ένα γεγονός αφηγείται μία φορά, στη δεύτερη περισσότερα γεγονότα αφηγούνται ισάριθμες φορές, στην τρίτη το ίδιο γεγονός επαναλαμβάνεται αφηγηματικά, ενώ στην τέταρτη επαναλαμβανόμενα γεγονότα παρουσιάζονται αφηγηματικά μία φορά (Καψωμένος, 2011:146). Ο όρος έγκλιση στην αφηγηματολογία δηλώνει τους τρόπους με τους οποίους αποδίδεται ο λόγος των μυθιστορηματικών προσώπων και στην παράμετρο αυτή ο Genette εντοπίζει τον «μιμούμενο/ευθύ λόγο», τον «διηγηματοποιημένο» και τον «μετατιθέμενο», που αποτελεί μία ενδιάμεση περίπτωση ανάμεσα στον ευθύ και στον διηγηματοποιημένο λόγο (Τζιόβας, 1987). Το σημείο, όμως, που αποτελεί τομή στην ιστορία της αφηγηματολογίας είναι η αντικατάσταση του όρου οπτική γωνία με τον όρο «εστίαση» και η υποδιαίρεσή της σε «εξωτερική», «εσωτερική» και «μηδενική» (Barry, 2013), επηρεάζοντας έτσι και τις λειτουργίες του αφηγητή, ο οποίος πλέον ανάλογα με τη συμμετοχή του ή τη μη συμμετοχή του στην αφήγηση καθώς και τον βαθμό της συμμετοχής του ταξινομείται σε διαφορετικούς τύπους, τον «ετεροδιηγητικό» (ο αφηγητής είναι απών από την αφήγηση), τον «ομοδιηγητικό» (ο αφηγητής συμμετέχει στην αφήγηση) και τον «αυτοδιηγητικό» (ο αφηγητής συμμετέχει στην αφήγηση και είναι ο βασικός χαρακτήρας) (Τζιόβας, 1987).

Η συνοπτική παρουσίαση των θεωρητικών απόπειρων ανάλυσης του πεζού αφηγηματικού λόγου αναδεικνύει, αφενός, έναν κοινό θεωρητικό άξονα - τη διάκριση μεταξύ σταθερών και μεταβλητών στοιχείων της αφήγησης - και, αφετέρου, τη δυνατότητα αξιοποίησης των προσεγγίσεων αυτών ως συγκριτικού ερμηνευτικού πλαισίου για τη μελέτη κάθε μορφής αφηγηματικής πρακτικής που οργανώνεται γύρω από τη συγκρότηση μίας ιστορίας. Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι τα δομικά στοιχεία της αφήγησης λειτουργούν συνδυαστικά για την παραγωγή νοήματος, ενώ η κατανόησή τους για την παρούσα εργασία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάλυση των χαρακτήρων, καθώς οι τελευταίοι δεν λειτουργούν ανεξάρτητα, αλλά εντάσσονται στο συνολικό αφηγηματικό σύστημα και αποκτούν σημασία μέσα από τις σχέσεις και τις λειτουργίες που επιτελούν.

1.2. Κινηματογραφική Αφήγηση

Η θεωρία του κινηματογράφου άντλησε πολλά στοιχεία, μεθόδους, όρους και μοντέλα ανάλυσης από τη θεωρία της λογοτεχνίας και αρκετές φορές οι μελετητές των δύο κλάδων συμπορεύτηκαν, ενώ άλλες φορές κινήθηκαν συμπληρωματικά ή αντιστικτικά. Η προσπάθεια των θεωρητικών του κινηματογράφου να διερευνήσουν τη σχέση γλώσσας - λόγου στο αντικείμενό τους, κατά το πρότυπο των δομιστών στη λογοτεχνία, αποδεικνύει αυτήν τη συμπίεση, ακόμη και αν στους πρώτους τα συμπεράσματα διαφέρουν. Σύμφωνα με τον Κολοβό (1993), ο Pasolini, επηρεασμένος από τον Saussure, θεωρεί τον κινηματογράφο γλώσσα και εισάγει την έννοια της εικόνας - σημείου ή, αλλιώς, του «σινήματος», ενώ ο Metz τον προσεγγίζει ως ένα είδος λεκτικού. Παρά τις διαφοροποιήσεις τους, η κοινή θεωρητική αφετηρία τους είναι εμφανής.

Ωστόσο, το σημείο στο οποίο δεν υπάρχει διχογνωμία μεταξύ των θεωρητικών του κινηματογράφου, συμπαρατάσσοντάς τους με τους θεωρητικούς της λογοτεχνίας, είναι η έννοια της αφήγησης, καθώς σύμφωνα με τους πρώτους η «αφηγηματική μορφή απαντάται κατά κύριο λόγο στις ταινίες μυθοπλασίας, αλλά μπορεί να εμφανιστεί σε όλους τους άλλους βασικούς τύπους ταινιών» (Bordwell & Thompson, 2011:116). Παράλληλα, αφενός η παραδοχή ότι το αφήγημα γενικά «διαθέτει ένα υποκείμενο που δρα και μία δράση, ενώ δύναται να υπάρχουν και αντικείμενα στα οποία στρέφεται η δράση» (Κακλαμανίδου, 2006: 40,41) και αφετέρου η θεώρηση του κινηματογραφικού αφηγήματος ως «μίας αλυσίδας γεγονότων που συνδέονται με σχέση αιτίου - αποτελέσματος και συμβαίνουν στον χώρο και τον χρόνο» (Bordwell & Thompson, 2011:117) δικαιολογούν αμφότερα την αξιοποίηση μοντέλων της αφηγηματολογίας και συγκεκριμένα της αφηγηματικής σημειωτικής στο πεδίο του Κινηματογράφου. Αυτό συμβαίνει για τον επιπρόσθετο λόγο ότι οι κύριοι εκπρόσωποι της συγκεκριμένης κατεύθυνσης αποβλέπουν στην αφηγηματικότητα της ιστορίας χωρίς να δίνουν βαρύτητα στο είδος που την εμπεριέχει, το οποίο μπορεί να είναι μυθιστόρημα, ταινία ή κόμικ (Angelet, 1997). Έτσι, οι λειτουργίες του αφηγήματος που ορίστηκαν από τον σημειολόγο A.J. Greimas χρησιμοποιούνται και στην ανάλυση φιλικών κειμένων.

Παρόμοια, και σε επίπεδο διερεύνησης επιμέρους όρων έγινε αντιληπτό ότι υπάρχει και στον κινηματογράφο διαφορά μεταξύ των εννοιών «ιστορία» και «πλοκή». Η

πρώτη περιλαμβάνει «το σύνολο όλων των γεγονότων σε ένα αφήγημα, τόσο αυτών που παρουσιάζονται ρητά όσο και αυτών που συνάγει ο θεατής» (Bordwell & Thompson, 2011:119). Από την άλλη πλευρά η «πλοκή» περιλαμβάνει «τα ρητά αναπαριστώμενα γεγονότα και επιπρόσθετο μη - αφηγηματικό υλικό, οπτικό ή ηχητικό, δηλαδή, εξωαφηγηματικούς ήχους, όπως μουσική ή σχολιασμό, τίτλους, μεσότιτλους ή άλλες γραφιστικές παρεμβάσεις» (Καλαμπάκας & Κυριακουλάκος, 2015:93). Η σχέση ιστορίας και πλοκής αποτυπώνεται κατεξοχήν στο σενάριο, δηλαδή στο κείμενο που περιλαμβάνει τους διαλόγους και τις αναγκαίες περιγραφικές οδηγίες για τη δράση και τον σκηνικό χώρο (Huet, 2018). Μέσα από τη σεναριακή αυτήν οργάνωση, η πλοκή διαμορφώνεται έτσι ώστε να οδηγεί τον θεατή «στη νοητική κατασκευή της ιστορίας» (Καλαμπάκας & Κυριακουλάκος, 2015:16). Παρόλο που το σενάριο έχει σταθερή μορφή και τυπικά χαρακτηριστικά, όπως η έλλειψη περιγραφών συναισθημάτων και αναφορών σε σκέψεις και εικασίες, που το διαφοροποιούν από το μυθιστόρημα, εντούτοις διαθέτει στοιχειώδη γραμμική δομή με την έννοια «της γραμμικής διάταξης συμβάντων, επεισοδίων ή γεγονότων που οδηγούν σε κάποια δραματική λύση» (Field, 1986:19), γεγονός που ανέδειξε την αναγκαιότητα της μελέτης του.

Έτσι, το θέμα της δομής του σεναρίου διάνοιξε ένα ευρύ πεδίο συζητήσεων και κατάθεσης μοντέλων από θεωρητικούς του κινηματογράφου και σεναριογράφους. Οι περισσότεροι, υιοθετώντας τη δομή του Αριστοτέλη για τον μύθο, θεωρούν ότι το σενάριο έχει αρχή, μέση και τέλος. Ένας από αυτούς είναι ο Field (1986:236) ο οποίος διατέμνει το σενάριο σε «τρεις αυτοδύναμες δραματικές μονάδες, τις πράξεις». Ειδικότερα, ονομάζει την πρώτη πράξη «δέση» και θεωρεί ότι έχει ως στόχο να παρουσιάσει τον ήρωα, το θέμα και τη γενικότερη ατμόσφαιρα, κυρίως όμως έχει ως στόχο να κεντρίσει το ενδιαφέρον του δέκτη αυτών των πληροφοριών. Στο τέλος της πράξης αυτής τοποθετεί μία «κρίσιμη στιγμή», δηλαδή ένα επεισόδιο ή ένα γεγονός που στρέφει τη ροή του μύθου σε διαφορετική κατεύθυνση. Κατόπιν, ακολουθεί η δεύτερη πράξη που τιτλοφορείται «Σύγκρουση», διότι ο ήρωας έρχεται αντιμέτωπος με τους κινδύνους που τον εμποδίζουν να φτάσει στην υλοποίηση του σκοπού του. Και σε αυτήν την πράξη λίγο πριν το τέλος της υπάρχει μία δεύτερη «κρίσιμη στιγμή». Το σενάριο ολοκληρώνεται με την τρίτη πράξη ή αλλιώς «Λύση», που εμπεριέχει την έκβαση της δραματικής σύγκρουσης και τις πληροφορίες για την τύχη του ήρωα. Ο Field τονίζει ότι η πράξη αυτή έχει τον χαρακτήρα της κορύφωσης του

δραματικού ρυθμού.

Με ανάλογη τρίπρακτη σχηματοποίηση, αλλά διαφορετική ορολογία και φιλοσοφία παρουσίασε και η Linda Seger το δικό της μοντέλο. Σύμφωνα με την Καλογεροπούλου-Kallas(2006), στο μοντέλο της Seger η πρώτη πράξη αρχίζει με το set up, που δίνει όλες τις σημαντικές πληροφορίες για την έναρξη της υπόθεσης και ακολουθεί ο «καταλύτης», δηλαδή το γεγονός ή η πληροφορία, που εκκινεί την ιστορία, για να έρθει το «πρώτο σημείο ανατροπής», το οποίο τρέπει την ιστορία προς μία νέα κατεύθυνση. Στη δεύτερη πράξη τοποθετεί ένα «δεύτερο σημείο ανατροπής» και την «κορύφωση», ενώ στην τρίτη πράξη υπάρχει το τελικό δομικό σημείο, η «αποκορύφωση», για να επέλθει η «λύση» η οποία συνδέει όλα τα στοιχεία που είναι σε εκκρεμότητα.

Στον αντίποδα της τρίπρακτης δομής βρίσκεται το μοντέλο του John Truby (2008) το οποίο εξυφαίνεται γύρω από το κεντρικό πρόσωπο και υποδιαιρείται σε επτά βήματα. Ειδικότερα, στην αρχή της ιστορίας ο ήρωας παρουσιάζεται να έχει μία ή περισσότερες «αδυναμίες», αλλά και μία «ανάγκη», που συνήθως είναι η υπέρβαση των αδυναμιών, και επειδή λειτουργεί υποδόρια στον εσωτερικό του κόσμο της προσδίδει βαρύνουσα σημασία. Αυτό, όμως, που χαρακτηρίζεται ως «κινητήρια δύναμη» της ιστορίας είναι η επιθυμία του ήρωα, δηλαδή ο στόχος του, που λειτουργεί στην επιφάνεια. Ωστόσο, ο ήρωας χρειάζεται ένα «σχέδιο», για να ξεπεράσει τον αντίπαλο, με τον οποίο συγκρούεται στη «μάχη». Χρειάζεται, όμως, και την αλλαγή ή αλλιώς την «αυτοαποκάλυψη», πριν φτάσει στο τελευταίο βήμα που είναι η «νέα ισορροπία».

Ο Robert McKee (2021: 211) ακολουθεί τη μέση οδό και χωρίζει το σενάριο σε πέντε μέρη με πρώτο την «Αφορμή», αποδίδοντας με αυτόν τον όρο την κύρια αιτία για όσα θα ακολουθήσουν, επειδή αυτή διασαλεύει την ισορροπία στη ζωή του κεντρικού χαρακτήρα και αναπόφευκτα του δημιουργεί την επιθυμία να την επαναφέρει. Έπονται οι «εξελικτικές επιπλοκές», που είναι η σταδιακή δημιουργία συγκρούσεων, καθώς ο πρωταγωνιστής βρίσκεται αντιμέτωπος με διαβαθμισμένης δυσκολίας ανταγωνιστικές δυνάμεις με άμεσο επακόλουθο την πρόκληση γεγονότων που οδηγούν σε σημεία χωρίς επιστροφή. Η «Κρίση» θεωρείται το τρίτο στοιχείο αυτής της διάρθρωσης και το σημείο της καθοριστικής απόφασης ή με άλλα λόγια το σημείο με «τη μέγιστη αφηγηματική ένταση», διότι ο πρωταγωνιστής βιώνει τη μεγαλύτερη πίεση. Στο τέταρτο στοιχείο επέρχεται η «Κορύφωση», που έχει τον χαρακτήρα της

«Μεγάλης Ανατροπής», διότι είναι μία μεταβολή που χαρακτηρίζεται «ολοκληρωτική» και «μη αναστρέψιμη» και λαμβάνει χώρα στο αξιακό επίπεδο. Μετά από όλα αυτά ακολουθεί η «Λύση» η οποία περιγράφεται με θεατρικούς όρους ως «αργή πτώση της αυλαίας».

Η πιο ιδιαίτερη περιγραφή της δομής του σεναρίου έγινε από τον Vogler (2007), διότι έχοντας ως πρότυπο το μοτίβο των αρχέγονων μύθων, έτσι όπως το περιέγραψε ο Campbell, θεώρησε ότι και σε κάθε υπόθεση ταινίας ο κεντρικός χαρακτήρας κάνει ένα μεγάλο ταξίδι με την ευρύτερη σημασία του όρου, που εμπεριέχει δώδεκα σταθμούς. Έτσι, αρχικά παρουσιάζεται στον οικείο του κόσμο, τον «Συνηθισμένο Κόσμο», όπου δέχεται ένα «Κάλεσμα για περιπέτεια», και ενδέχεται να αντιδράσει με μία «Άρνηση στην Κλήση». Η «Συνάντηση με τον Μέντορα», όμως, θα τον δραστηριοποιήσει και «Διασχίζοντας το πρώτο Κατώφλι» θα ολοκληρωθεί η πρώτη πράξη. Αρχίζοντας η δεύτερη πράξη, ο ήρωας θα συναντήσει «Δοκιμασίες, Συμμάχους και Εχθρούς», μαθαίνοντας έτσι τους κανόνες του ειδικού κόσμου, ενώ στη συνέχεια θα προβεί στην «Προσέγγιση της Εσώτατης Σπηλιάς», όπου θα κληθεί να διασχίσει ένα δεύτερο μεγάλο κατώφλι και κατόπιν να αντιμετωπίσει την «Κεντρική Δοκιμασία» που σηματοδοτεί το μέσον της ιστορίας και εγκυμονεί τον κίνδυνο του θανάτου (άλλοτε κυριολεκτικά και άλλοτε μεταφορικά), που οδηγεί στην αναγέννηση. Έχοντας καταφέρει να αντιμετωπίσει τον θάνατο, έρχεται η «Ανταμοιβή», που εκλαμβάνει διάφορες μορφές και ολοκληρώνει τη δεύτερη πράξη. Η τρίτη πράξη αρχίζει από τη στιγμή που ο ήρωας παίρνει τον «Δρόμο της Επιστροφής» στον συνηθισμένο κόσμο, όπου και πάλι πρέπει να ξεπεράσει ένα τρίτο κατώφλι, να μεταμορφωθεί και να καταφέρει να βιώσει την «Ανάσταση». Το τελικό στάδιο περιλαμβάνει την «Επιστροφή με το Ελιξίριο», δηλαδή το δώρο από τον Ειδικό κόσμο που μπορεί να είναι ένας θησαυρός ή ένα μάθημα ή μία εμπειρία ή γενικότερα η γνώση. Αυτό επιφέρει και τη «Λύση» της ιστορίας. Βέβαια, αυτά τα στάδια ο Vogler τα παρουσιάζει ως έναν σκελετό ενός πλαισίου που διακρίνεται για την ευελιξία του, αφού τόσο η σειρά όσο και το πλήθος τους μπορούν να αναδιαμορφωθούν ανάλογα με τις απαιτήσεις της κάθε ταινίας.

Οι ταινίες μικρού μήκους, οι οποίες ορίζονται ως ταινίες διάρκειας μικρότερης των τριάντα λεπτών, παρουσιάζουν συχνά καινοτόμες ματιές και πρωτοποριακές φόρμες (Καλαμπάκας & Κυριακουλάκος, 2015). Ωστόσο, όταν πρόκειται για ταινίες μυθοπλασίας, ακολουθούν συνήθως την κλασική αφήγηση. Ειδικά για αυτό το είδος

ταινιών, ο Πετρίδης (2024:28-40), στην προσπάθειά του να αποτυπώσει τη δομή τους, ακολουθεί το μοντέλο των σεναριακών beats του Blake Snyder. Η δομή αυτή, προσαρμοσμένη στα δεδομένα του είδους, περιλαμβάνει τα εξής στάδια: «Αρχική Εικόνα», «Εδραίωση του Θέματος», «Εδραίωση της Κατάστασης» (set up), «Καταλύτης», «Διαμάχη», «Μετάβαση στη 2η Πράξη», «Εισαγωγή Υποπλοκής», «Διασκέδαση και Παιχνίδια», «Midpoint», «Οι Κακοί Πλησιάζουν», «Όλα Χάθηκαν», «Σκοτεινή Στιγμή», «Μετάβαση στην 3η Πράξη», «Φινάλε» και «Αντιθετική Εικόνα». Ο μεγάλος αριθμός αυτών των βημάτων σε μία μικρή μορφή, όπως είναι η ταινία μικρού μήκους, αποδεικνύει τη σφιχτή σχέση των μερών αυτού του είδους ταινιών καθώς και την ύπαρξη όλων των απαραίτητων στοιχείων, χωρίς να δημιουργηθεί η εντύπωση ότι υπάρχει έκπτωση χαρακτηριστικών, λόγω της μικρότερης διάρκειας.

Η συνολική θεώρηση αυτών των προσπαθειών κωδικοποίησης οδηγεί στην ενσωμάτωσή τους στο «Κλασικό (γραμμικό) μοντέλο», σύμφωνα με την ταξινομία του Βαλούκου (2006), διότι πληρούν τα δύο βασικά κριτήρια ένταξης σε αυτήν την ομάδα που είναι η σχέση αιτίου - αποτελέσματος ως συνεκτικό στοιχείο των επιμέρους αφηγηματικών μονάδων τους και η αφήγηση με κάποιας μορφής χρονολογική σειρά «γραμμική, ανάστροφη, σπονδυλωτή, συνθετική, κυκλική, εγκιβωτική». Ως δεύτερο αφηγηματικό μοντέλο ο Βαλούκος (2006) αναφέρει το Εναλλακτικό (μη γραμμικό) του οποίου βασικό χαρακτηριστικό είναι η συνεχής αλλαγή της μορφής της αφήγησης, ενώ ο Πετρίδης (2024) προεκτείνει την ανάλυση αυτής της κατηγορίας προσθέτοντας ως υποκατηγορίες τη «Δομή Πολλαπλών Timelines», όπου υπάρχει μείξη διαφορετικών γραμμικών ιστοριών, τη «Δομή Υπερσύνδεσης» στην οποία περισσότερες από μία γραμμικές ιστορίες δημιουργούν ένα ντόμινο εξέλιξης, και τέλος τη «Δομή Fabula/Suyzhet» κατά την οποία παρουσιάζεται πρώτα το τέλος και μετά η πορεία των γεγονότων που οδήγησαν σε αυτό το τέλος. Η ομαδοποίηση του Βαλούκου (2006) ολοκληρώνεται με ένα τρίτο μη μορφικό σύστημα, διότι στις ταινίες αυτής της κατηγορίας ο στόχος είναι η αποφυγή της αφήγησης. Η ιδιαιτερότητά τους αυτή τις συγκαταλέγει στον χώρο του πειραματικού κινηματογράφου.

Μία άλλη ευρύτερη κατηγοριοποίηση της δομής των ταινιών προτείνει ο McKee (2021), θεωρώντας ότι όλες οι δυνατές μορφές δόμησης ενός σεναρίου μπορούν να ενταχθούν σε τρία υποσύνολα. Σχηματοποιώντας, μάλιστα, τα συμπεράσματά του

τοποθετεί στην κορυφή ενός τριγώνου το «Κλασικό Σχέδιο» ή «Υπερ-πλοκή», αποδίδοντας σε αυτό τα ίδια χαρακτηριστικά με τους άλλους μελετητές που μιλούν για Κλασική Αφήγηση. Στην αριστερή γωνία θέτει τις ταινίες με «Μινι-πλοκή», που έχουν ως βασικό γνώρισμα τη συρρίκνωση των χαρακτηριστικών της Υπερ-πλοκής, ενώ στη δεξιά γωνία βρίσκονται οι ταινίες με «Αντι-πλοκή», που αντικρούουν τις παραδοσιακές φόρμες σε σημείο υπονόμησης κάθε αρχής που εφαρμόζεται στο Κλασικό Σχέδιο. Όμως, η πληθώρα των παραλλαγών οδηγεί τον McKee και στην εισαγωγή άλλων δύο κατηγοριών από τις οποίες η μία περιλαμβάνει ιστορίες με Μη-πλοκή, καθώς στερούνται αφήγησης, αγγίζοντας τα όρια της «εξιστόρησης», και καταλαμβάνουν το μέσο της βάσης του τριγώνου, ενώ η άλλη ομάδα ονομάζεται «Πολύ-πλοκή», διότι αυτές οι ιστορίες πλησιάζουν άλλοτε τις ταινίες με Υπερ-πλοκή και άλλοτε τις ταινίες με Μη-πλοκή, οπότε τίθενται στο μέσο της αριστερής πλευράς (Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Κατηγοριοποίηση της δομής των ταινιών, σύμφωνα με τον McKee

Ο Σκοπετέας (2015), υιοθετώντας τη «γνωσιακή προσέγγιση» του Bordwell, προτείνει μια εναλλακτική ομαδοποίηση των διαφορετικών τρόπων αφήγησης. Πέραν της κλασικής αφήγησης, διακρίνει: α) την αφήγηση των ταινιών Τέχνης, όπου οι σχέσεις μεταξύ ύφους, πλοκής και ιστορίας καθίστανται δυσδιάκριτες, β) την «αφήγηση του Ιστορικού Υλισμού», στην οποία δίνεται έμφαση στον ρόλο της κάμερας και του μοντάζ για τη δημιουργία αίσθησης ασυνέχειας, και γ) την «Παραμετρική Αφήγηση», η οποία προσεγγίζει την ποίηση μέσω μιας ιδιαίτερης αξιοποίησης των τεχνικών μέσων. Εστιάζοντας, μάλιστα, στην επισημάνση ότι η δομή, ειδικά στην κλασική αφήγηση, είναι αλληλένδετη και με το είδος της ταινίας, άποψη που τονίζει και ο McKee (2021), προχωρά στην εισήγηση ενός μοντέλου κατηγοριοποίησης των μυθοπλαστικών ταινιών με κριτήριο την αφήγηση, στο οποίο λαμβάνεται υπόψη η θεωρία του πρόσθετου Τόνου ή Ρυθμού και του Ύφους. Πρόκειται για μία πρόταση που παρουσιάζει όλους τους πιθανούς συνδυασμούς στη διαίρεση των ταινιών σε είδη και υποείδη, γιατί οι τρεις επιπρόσθετες παράμετροι κομίζουν στοιχεία που προσδιορίζουν ακριβέστερα το περιεχόμενο (Τόνος), τον χρόνο (Ρυθμός) και το ιδιαίτερο πλαίσιο της ταινίας (Ύφος).

Συνολικά, διαφαίνεται ότι η ανάλυση της δομής της αφήγησης με την ευρύτερη και ειδικότερη σημασία της απασχόλησε σε μεγάλο βαθμό τόσο τους θεωρητικούς όσο και τους συγγραφείς σεναρίων, αποδεικνύοντας τον καθοριστικό ρόλο που παίζει σε όλα τα στάδια της δημιουργίας της ταινίας. Ο κοινός παρονομαστής όλων αυτών των απόψεων είναι ότι υπάρχουν βασικά χαρακτηριστικά της κλασικής αφήγησης που είναι αποδεκτά από όλους τους μελετητές, ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις στον χαρακτηρισμό, και συνάμα ότι υπάρχει μία πληθώρα άλλων αφηγηματικών επιλογών που προσδιορίζονται με ποικίλες ονομασίες, αλλά έχουν ως βάση διάκρισης τον βαθμό ύπαρξης αφήγησης, που θα είναι, ωστόσο, διαφορετική από την κλασική, ή τον βαθμό απουσίας της αφήγησης.

Άμεσα συνυφασμένη με την αφήγηση είναι και η έννοια της οπτικής γωνίας, την οποία η Huet(2018) διακρίνει σε δύο κατηγορίες: την «οπτική γωνία του ήρωα», η οποία, κατά τη μελετήτρια, ενυπάρχει στην ίδια την αφήγηση και συνεπάγεται την ανάδειξη του συγκεκριμένου ήρωα σε βασικό πρόσωπο, και την «οπτική γωνία του δημιουργού», η οποία εκφράζεται μέσα από τις επιλογές που αφορούν τις καταστάσεις, τα πρόσωπα και τους διαλόγους και επιβεβαιώνεται μέσω της σκηνοθεσίας. Με άλλα λόγια στην ευρύτερη έννοια του δημιουργού εντάσσει τόσο

τον σεναριογράφο όσο και τον σκηνοθέτη. Ελαφρώς παραλλαγμένη είναι η προσέγγιση αυτού του στοιχείου από τον McKee (2021) οποίος αρχικά προβαίνει και αυτός σε μία διττή ανάλυση του όρου. Αναφέρει, λοιπόν, την οπτική του χαρακτήρα με βάση την οποία δομείται το πλάνο και την οπτική του σεναριογράφου που αποκαλύπτει το όραμά του. Ειδικά σε αυτήν την περίπτωση διανοίγονται δύο επιλογές για τον σεναριογράφο: είτε να δομήσει την ιστορία από την οπτική του πρωταγωνιστή είτε να κινηθεί ελεύθερα στον χρόνο και τον χώρο. Αντίστοιχου νοήματος θα μπορούσαν να θεωρηθούν και δύο όροι του André Gardiès, η «οπτική γωνία θέσης», που αφορά στα οπτικά στοιχεία του κινηματογράφου, και η «οπτική γωνία βλέμματος», που συνδέει το βλέμμα με το αφηγηματικό σύμπαν της ιστορίας (Λεοντάρης, 2017).

Ένα άλλο ζήτημα που απασχόλησε τους θεωρητικούς του κινηματογράφου είναι αυτό του Αφηγητή, διότι αυτός θεωρείται ο συνεκτικός κρίκος των εκφραστικών υλικών της κινηματογραφικής αφήγησης. Μέσα στο σύνολο των προσεγγίσεων ξεχωρίζει αυτή του Metz, ο οποίος στηρίχτηκε στα συμπεράσματα του Genette και κατέληξε σε μία κατηγοριοποίηση των ειδών Αφηγητή με γνώμονα τη σχέση του με την ιστορία (Λεοντάρης, 2017:164). Έτσι, χρησιμοποίησε μία σειρά από όρους που αποδίδονται στους αφηγητές λογοτεχνικών κειμένων, αλλά ταιριάζουν και στον πολλαπλό ρόλο που έχει ο αφηγητής στις ταινίες. Συγκεκριμένα, εντόπισε στην ευρύτερη ομάδα του «Εξωδιηγητικού» αφηγητή δύο υποδιαίρεσεις: τον «ετεροδιηγητικό», που δεν αποτελεί πρόσωπο της ταινίας και ακούγεται μόνο η φωνή του, και τον «ομοδιηγητικό», που είναι πρόσωπο της ταινίας και σχολιάζει τη δική του ιστορία για γεγονότα του παρελθόντος. Ακόμη, αναφέρθηκε στην περίπτωση του «Ενδοδιηγητικού» αφηγητή που επίσης διέκρινε σε «ετεροδιηγητικό», περιγράφοντας έτσι τον αφηγητή που υπήρξε μάρτυρας συμβάντων της ιστορίας, χωρίς να συμμετέχει σε αυτήν, και σε «ομοδιηγητικό», ο οποίος εξιστορεί τις αναμνήσεις του. Προχώρησε, όμως και στην εισαγωγή του όρου «περιδιηγητικός αφηγητής», αποκαλώντας έτσι την απρόσωπη φωνή ενός εξωτερικού παρατηρητή της ιστορίας που δημιουργεί την εντύπωση ότι ανήκει σε αυτήν. Ο Eder (2025) εστιάζει στη σχέση αφηγητή και οπτικής γωνίας θεατή, διότι όλοι οι τύποι αφηγητή υιοθετούν μια συγκεκριμένη οπτικοακουστική προοπτική για τους χαρακτήρες, η οποία μπορεί να ταυτίζεται με την οπτική γωνία του θεατή, αλλά μπορεί, επίσης, να διαφέρει ή ακόμη και να συγκρούεται με αυτήν.

Οι θεωρητικοί του κινηματογράφου, όπως και εκείνοι της λογοτεχνίας, ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με την έννοια της εστίασης. Ο Vanoye, ειδικότερα, διακρίνει τη «μηδενική εστίαση», που επιτυγχάνεται μέσω γενικών ή πανοραμικών πλάνων και καθιστά την κάμερα παντογνώστη αφηγητή, και την «εσωτερική εστίαση», η οποία αποδίδεται με τεχνικές όπως το σχόλιο off, δηλαδή μία φωνή ενός χαρακτήρα, την υποκειμενική λήψη, κατά την οποία ο θεατής βλέπει ό,τι βλέπει και ο ήρωας, καθώς και με πιο σύνθετες τεχνικές (Κακλαμανίδου, 2006). Είναι, όμως, αναγκαίο να επισημανθεί ότι στον κινηματογράφο, υπάρχει και η «ακουστική γωνία» που εισηγήθηκε ο Michel Chion (2010), δανειζόμενος τον όρο από τον Claude Bailble, και αναδεικνύει και τον ρόλο του θεατή ως δέκτη της αφήγησης, διότι πέρα από την αντικειμενική θέση του θεατή μπροστά στη σκηνή υπάρχει και η υποκειμενική θέση που τον καλεί ο ήχος να πάρει. Γενικά, τη σχέση οπτικής και ακουστικής εστίασης διερεύνησε ο François Jost, δίνοντας ένα αναλυτικό σχήμα στο οποίο παρουσιάζει όλα τα είδη ακουστικής εστίασης, αφενός ως προς τη σχέση αφηγητή - ήρωα, την οποία ονόμασε «ηχοεστίαση», και αφετέρου ως προς τη σχέση ήχου - οπτικών συμφραζομένων (Λεοντάρης, 2017).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η αξιοποίηση πολλών εκφραστικών μέσων, τεχνικών και μη, στον κινηματογράφο έχει δημιουργήσει ένα μεγάλο πεδίο έρευνας, γιατί το καθένα από αυτά αλλά και η συνύπαρξή τους σε μία ταινία δημιουργούν πάρα πολλούς συνδυασμούς. Σε κάθε περίπτωση, οι ιδιαιτερότητες του μέσου επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται τα πρόσωπα και οι δράσεις τους, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη μελέτη των κινηματογραφικών χαρακτήρων όχι μόνο ως φορέων δράσης, αλλά και ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων αφηγηματικών και δραματουργικών επιλογών.

1.3 Συγκλίσεις και Αποκλίσεις Λογοτεχνικής - Κινηματογραφικής Αφήγησης

Η διερεύνηση των σχέσεων της μυθοπλαστικής πεζογραφίας και των μυθοπλαστικών ταινιών αποτελεί αντικείμενο της συγκριτικής αφηγηματολογίας και αφορμάται από τον κοινό πυρήνα τους που είναι η αφήγηση. Το αξίωμα των θεωρητικών της λογοτεχνίας ότι η αφήγηση είναι μία «κίνηση, μία διαδικασία αλλαγής» η οποία στη «μυθιστοριογραφία παίρνει μορφή και σχήμα» (Αθανασόπουλος, 2010:21) το ασπάζονται και οι θεωρητικοί του κινηματογράφου, καθώς δύο εξ αυτών, οι Bordwell και Thompson (2011:117) υποστηρίζουν ότι στην καρδιά του αφηγήματος

«συμβαίνουν μία σειρά από αλλαγές σύμφωνα με το σχήμα αιτίου και αποτελέσματος».

Η συμφωνία σε αυτήν την παραδοχή οδήγησε και στην ανίχνευση των δομικών στοιχείων της αφήγησης. Αν και στη λογοτεχνία τα δομικά μοντέλα είναι λίγα και εδράζονται στην τρίπρακτη διαίρεση του Αριστοτέλη, ενώ στον κινηματογράφο υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία, παρόλα αυτά σε μία συγκριτική θεώρησή τους είναι ορατό το σημείο συμφωνίας τους που είναι η έννοια της Σύγκρουσης. Έτσι, το συμπέρασμα του James Frey (2002:42) ότι οι τρεις σημαντικότεροι κανόνες της δραματικής γραφής είναι «Σύγκρουση! Σύγκρουση! Σύγκρουση!» και η επισήμανση του Αθανασόπουλου (2010:25) ότι «η κατάσταση της σύγκρουσης αποτελεί θεμελιώδες δομικό στοιχείο μίας πλοκής αλλά και βασικό άξονα γύρω από τον οποίο αναπτύσσεται μία μυθοπλασία» βρίσκουν αντίστοιχες διαπιστώσεις και στην ανάλυση του κινηματογράφου, ανεξάρτητα από τις ονομασίες που της έχουν δοθεί από τους σεναριογράφους και τους μελετητές. Ειδικότερα, ο Lawson στον ορισμό του κινηματογράφου αναφέρει ότι η συγκεκριμένη μορφή τέχνης «είναι μία οπτικοακουστική σύγκρουση» (Dick, 2022:27), για να ακολουθήσει ο Field (1986:18) και να ορίσει τη σύγκρουση ως «τη βάση κάθε δραματικής μορφής» και να συμπληρώσει ο McKee (2021:243) ότι η σύγκρουση «είναιτο μόνο που εξελίσσει μία ιστορία».

Με παρόμοιο τρόπο οι θεωρητικοί της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου αντιλαμβάνονται και τα χαρακτηριστικά της σκηνής, που θεωρείται βασικό δομικό στοιχείο της αφήγησης. Έτσι, ο James Frey (2002:153) επισημαίνει ότι σε ένα μυθιστόρημα «μία σκηνή έχει το ίδιο σχήμα με μία ιστορία», προχωρώντας στην περαιτέρω διευκρίνιση ότι «αρχίζει από ένα χαμηλό σημείο έντασης, ανεβαίνει μέχρι το σημείο της κορύφωσης και ακολουθεί η λύση». Την άποψη αυτή συμμερίζονται και οι σεναριογράφοι, καθώς ο McKee (2021:164) θεωρεί ότι «μία σκηνή αποτελεί μία ολόκληρη ιστορία σε μικρογραφία», και ο Field (1986: 164) τονίζει ότι «η σκηνή δομείται με αρχή, μέση και τέλος». Μέσα από αυτή τη συμφωνία αναφέρεται η κοινή αντιμετώπιση ενός δομικού στοιχείου που θεωρείται βασικό στην αφήγηση.

Ένα άλλο σημείο συνάντησης είναι οι έννοιες του αφηγητή και της εστίασης. Αν και οι επιμέρους διαφορές είναι αρκετές σε αυτές τις δύο παραμέτρους της αφήγησης μεταξύ μελετητών λογοτεχνίας και κινηματογράφου, υπάρχει μία κοινή φιλοσοφία που είναι εμφανής και στην ορολογία και στην ανάλυση. Συγκεκριμένα, και στις δύο

τέχνες απαντώνται οι όροι ενδοδιηγητικός και εξωδιηγητικός για τον αφηγητή και ποικίλοι χαρακτηρισμοί για την εστίαση (μηδενική, εσωτερική, εξωτερική), που εμφανίζουν αρκετές αντιστοιχίες, αλλά το αδιαμφισβήτητο κοινό τους σημείο είναι ότι «η εστίαση και ο αφηγητής αποτελούν τα μέσα που, τόσο ο λογοτέχνης, όσο και ο κινηματογραφιστής αποφασίζουν να χρησιμοποιήσουν, ώστε να οδηγήσουν το κοινό στη διαμόρφωση της γνώμης και των συναισθημάτων που επιθυμούν» (Κακλαμανίδου, 2006: 57).

Επίσης, στα κοινά στοιχεία λογοτεχνικής και κινηματογραφικής αφήγησης εντάσσεται η γενική θεώρηση του χρόνου. Οι θεωρητικοί και των δύο κλάδων μελετούν τον χρόνο πάνω σε τρεις άξονες: τη σειρά, τη διάρκεια και τη συχνότητα. Παράλληλα, εντοπίζουν κοινές τεχνικές διαχείρισής του, όπως η αναδρομή, η πρόληψη, η έλλειψη, η παύση, η επιβράδυνση και η επιτάχυνση, αν και η λειτουργία και το αποτέλεσμα της καθεμίας ποικίλουν.

Οι διαφορές, από την άλλη πλευρά, είναι πολλές και εκκινούν από την έννοια της γλώσσας. Ακόμα και Pasolini που θεωρούσε ότι η γλώσσα του κινηματογράφου είναι πραγματική γλώσσα, με τη διαφορά ότι έχει τις εικόνες - σημεία στη θέση των λέξεων - σημείων, εντούτοις επεσήμανε ότι δεν μπορεί να υπάρξει ένα αντίστοιχο λεξικό μια και οι εικόνες - σημεία είναι αναρίθμητες (Κολοβός, 1993:19). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Robert Richardson ο ήχος με τη μορφή της ομιλίας, της μουσικής και του θορύβου επέφερε τριπλασιασμό του κινηματογραφικού λεξιλογίου (Κακλαμανίδου, 2006), θέση που αναδεικνύει τον ρόλο ενός άλλου εκφραστικού μέσου, του ήχου, ο οποίος αποτελεί βασικό στοιχείο της κινηματογραφικής γλώσσας και ταυτόχρονα σημείο απόκλισης από τη λογοτεχνία. Πρόκειται για την ηχητική αφήγηση που «εμπλουτίζει την αφηγηματικότητα του φιλικού κειμένου» (Κολοβός, 1993:47).

Ωστόσο, διαφοροποιήσεις εντοπίζονται και στην προσέγγιση του διαλόγου, ο οποίος αποτελεί βασικό αφηγηματικό στοιχείο και ταυτόχρονα σημείο σύγκλισης ανάμεσα στις δύο θεωρητικές προσεγγίσεις. Δεδομένου ότι ο κινηματογράφος, σε αντίθεση με τη λογοτεχνία, βασίζεται κυρίως στην αρχή του να δείχνεις αντί να λες, ο σεναριογράφος καλείται να διαμορφώσει τους διαλόγους με τρόπο ώστε να λειτουργούν συμπληρωματικά προς την εικόνα και όχι να επαναλαμβάνουν όσα αυτή ήδη αποδίδει. Όπως επισημαίνει ο Μποντίνας (1993:36), χρειάζεται «να βρει λέξεις που υπογραμμίζουν τη φωτογραφία και όχι να επαναλαμβάνουν αυτό που δείχνει από

μόνη της». Με αυτόν τον τρόπο, ο διάλογος στο κινηματογραφικό σενάριο αναλαμβάνει συχνά λειτουργίες που στο πεζογραφικό κείμενο μπορούν να επιτελεστούν μέσω αφηγηματικών σχολίων, εκτενέστερων περιγραφών και επεξηγήσεων. Επιπρόσθετα, αυτή η δύναμη του κινηματογράφου να «μετατρέπει το αόρατο σε ορατό και ηχητικό» (Guerin, 2007:63) φαίνεται και στην κινηματογραφική αναπαράσταση που αντικαθιστά την περιγραφή στο πεζογράφημα. Αυτός ο αφηγηματικός τρόπος, σύμφωνα με τον Αθανασόπουλο (2010), περιορίζεται στο μυθιστόρημα σε ένα συγκεκριμένο αριθμό λεπτομερειών που επαφίενται στις επιλογές του συγγραφέα, ενώ η κινηματογραφική παρουσίαση προσφέρει, εν είδει περιγραφής, έναν μεγάλο αριθμό λεπτομερειών, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί τεράστιος. Μέσα σε αυτόν τον όγκο των πληροφοριών συμπεριλαμβάνονται όλα τα χαρακτηριστικά των ορατών στοιχείων και η μεταξύ τους σχέση με προεξάρχοντα τα χρώματα.

Η μεγαλύτερη, όμως, διαφορά του κινηματογράφου από τη λογοτεχνία σε αφηγηματικό επίπεδο πηγάζει από το μοντάζ, «το κινηματογραφικό ιδιάζον», που σύμφωνα με τον Μποντίνι (1993:116), έχει τη δύναμη να καταργεί «τις μαθηματικές έννοιες του χώρου και του χρόνου», δύο έννοιες βασικές στην αφήγηση, και παράλληλα μέσα από τον χειρισμό τους να διασφαλίζει την «αφηγηματική συνέχεια» (Bordwell & Thompson, 2011: 321).

Συνολικά, η ιδιαιτερότητα του κινηματογράφου έναντι της λογοτεχνίας οφείλεται, σύμφωνα με τη Guerin (2007:12), στο γεγονός ότι «από τη γραφή του σεναρίου μέχρι το μοντάζ και το μίξάζ των πλάνων, παρεμβάλλονται πολλαπλές αφηγήσεις που δεν αλληλοεπικαλύπτονται, αλλά αποτυπώνονται η μία πάνω στην άλλη». Με άλλα λόγια, το λογοτεχνικό κείμενο είναι το αποτέλεσμα της δημιουργίας ενός προσώπου, ενώ η ταινία είναι το αποτέλεσμα της δημιουργικής συνύπαρξης πολλών ανθρώπων, ακόμη και στην περίπτωση της ταύτισης των ιδιοτήτων του σεναριογράφου και του σκηνοθέτη στο ίδιο πρόσωπο.

Συμπερασματικά, η συγκριτική προσέγγιση της λογοτεχνικής και της κινηματογραφικής αφήγησης αναδεικνύει ότι τα δύο μέσα μοιράζονται κοινές αφηγηματικές αρχές και οργανώνονται μέσα από συγκεκριμένα επιμέρους στοιχεία που συμβάλλουν στη συγκρότηση των ιστοριών. Παράλληλα, οι διαφοροποιήσεις που προκύπτουν από τη φύση κάθε μέσου επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται η δράση, η οπτική γωνία και τα συμμετέχοντα πρόσωπα. Επομένως,

η μελέτη των συγκλίσεων και των αποκλίσεων των δύο αυτών μέσων αποτελεί απαραίτητο επιστημονικό εργαλείο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο συγκροτούνται οι χαρακτήρες στη λογοτεχνία και στον κινηματογράφο και ειδικότερα για τη διερεύνηση της λειτουργίας των δευτερευόντων χαρακτήρων στο πλαίσιο της αφηγηματικής οργάνωσης.

1.4 Λογοτεχνικοί Χαρακτήρες

Η λογοτεχνική θεωρία, παράλληλα με την αφηγηματική δομή, μελέτησε και τον λογοτεχνικό χαρακτήρα. Η συζήτηση μεταξύ των θεωρητικών για αυτά τα δύο στοιχεία του πεζού λογοτεχνικού κειμένου δημιούργησε διάφορες τάσεις, άλλες εκ των οποίων έδιναν προβάδισμα στην πλοκή και άλλες στον χαρακτήρα με ενδεικτική αποτύπωση αυτής της διχογνωμίας τη διάκριση ανάμεσα σε «μυθιστορήματα περιστατικών» και «μυθιστορήματα χαρακτήρων», σύμφωνα με την ορολογία του Abrams (2006). Οι σύγχρονοι, όμως, θεωρητικοί, όπως αναφέρει ο Martin (1991:26), στηρίζονται στη διαπίστωση του Genette ότι «η δράση επίτον χαρακτήρα ισοδυναμεί με μία σταθερά ($\Delta \times X=k$)». Αυτή η θέση διαφαίνεται στη συνεξέταση των δύο παραμέτρων μέσα στις πραγματείες των μελετητών, ανεξάρτητα από τη ρητή υποστήριξη της σημαντικότητας της μίας έναντι της άλλης.

Ο Αριστοτέλης στον τομέα αυτό, όπως και στη δομή, είναι ο πρώτος που περιέγραψε όλα εκείνα τα στοιχεία που έκρινε ότι είναι αναγκαίο να διαθέτουν τα πρόσωπα του δράματος. Ειδικότερα, αναφέρει στο έργο *Ποιητική* ότι μία βασική ιδιότητα που πρέπει να αποδώσει ο δραματογράφος στους χαρακτήρες είναι το «χρηστόν», εννοώντας ότι οι πράξεις και τα λόγια του ήρωα πρέπει να φανερώνουν μία ηθική προαίρεση. Στη συνέχεια αναλύει το δεύτερο γνώρισμα, που είναι το «ἀρμόττον», δηλαδή η ύπαρξη χαρακτηριστικών που συνταιριάζουν με όλα τα υπόλοιπα στοιχεία του χαρακτήρα, το φύλο, την ηλικία, την κοινωνική τάξη. Το τρίτο είναι το «ὅμοιον» με το οποίο εννοεί ότι ο ήρωας, παρά την ανωτερότητά του, δεν πρέπει να βρίσκεται σε μεγάλη απόσταση από τον θεατή, δηλαδή, πρέπει να έχει κοινά στοιχεία με αυτόν. Ως τέταρτο απαραίτητο γνώρισμα κρίνει το «ὁμαλόν», θεωρώντας ότι είναι σημαντικό ο ήρωας να μην έχει μεγάλες διακυμάνσεις στη συμπεριφορά του· αυτό σημαίνει ότι δεν πρέπει να προβαίνει σε πράξεις και λόγια που δεν ανταποκρίνονται στον χαρακτήρα του (Λυπουρλής, 2008).

Ο Propp, αν και το 1928 επικεντρώθηκε στην περιγραφή των δομικών στοιχείων ενός παραμυθιού και όχι στην παρουσίαση των προσώπων, αναπόφευκτα, έκανε αναφορά και στους χαρακτήρες των μαγικών παραμυθιών, αποδεικνύοντας, έτσι, ότι δομή και χαρακτήρες συνεξετάζονται σε οποιαδήποτε λογοτεχνική ανάλυση. Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειάς του διαπίστωσε ότι οι «λειτουργίες», που εντόπισε στα παραμύθια, συνενώνονται σε «κύκλους δράσης» οι οποίοι αντιστοιχούν στους «δράστες» (Propp, 1991). Ειδικότερα, διαπίστωσε ότι οι λειτουργίες κατανέμονται σε επτά δρώντα πρόσωπα που ονομάζονται:

1. «Ανταγωνιστής» (κακοποιός), ο ρόλος του οποίου είναι, διαταράσσοντας την ησυχία μιας ευτυχισμένης οικογένειας, να προκαλέσει δυστυχία, κακό, ζημιά.
2. «Δωρητής» (προμηθευτής), ο οποίος δίνει στον ήρωα κάποιο μέσο, συνήθως μαγικό, για την εξάλειψη της δυστυχίας,
3. «Βοηθός», με υποδιαιρέσεις τους «καθολικούς βοηθούς», που εκπληρώνουν όλες τις λειτουργίες του βοηθού, τους «τμηματικούς βοηθούς», που εκπληρώνουν ορισμένες λειτουργίες και τους «ειδικούς βοηθούς», που επιτελούν μόνο μία λειτουργία,
4. «Πριγκίπισσα» (αναζητούμενο πρόσωπο) και ο «πατέρας» της, δύο πρόσωπα τα οποία δεν μπορούν να διαχωριστούν σύμφωνα με τις λειτουργίες,
5. «Αποστολέας», που είναι επιφορτισμένος με την πράξη της αποστολής του ήρωα στην περιπέτεια.
6. «Ηρώας», που διακρίνεται σε δύο είδη, τον ήρωα «αναζητητή», ο οποίος αναζητά την κοπέλα, που έχει απαχθεί, και τον ήρωα «θύμα», που είναι η κοπέλα ή το αγόρι, που έχει απαχθεί ή διωχτεί. Σε μια προσπάθεια αδρομερούς προσδιορισμού του ήρωα αναφέρει ότι είναι το πρόσωπο εκείνο που κινητοποιείται είτε από την παρέμβαση του ανταγωνιστή είτε από μία αρχική κατάσταση ένδειας είτε από την ανάγκη να εξαλείψει τη δυστυχία είτε από την επιθυμία να βοηθήσει τρίτους. Ακόμη, αναφέρει ότι ο ήρωας είναι το πρόσωπο που στην πορεία της δράσης αποκτά ένα μαγικό μέσο ή βρίσκει έναν βοηθό μέσω του οποίου πετυχαίνει τον σκοπό του,
7. «Ψεύτικος ήρωας», είναι αυτός που μπορεί να προβεί σε αναζήτηση, να αντιδράσει αρνητικά στην απαίτηση του δωρητή, να εκφράσει αβάσιμες απαιτήσεις.

Διαφορετική είναι η προσέγγιση των λογοτεχνικών προσώπων από τον Bremond το

1966. Αρχικά, απορρίπτει τον τρόπο με τον οποίο έχουν αναλύσει άλλοι μελετητές τις έννοιες Ήρωας, Φαύλος/Ανταγωνιστής και τις υπόλοιπες κατηγορίες που αναφέρουν, διότι θεωρεί ότι οι ιδιότητες έχουν διανεμηθεί στα πρόσωπα του αφηγήματος με τελεσίδικο τρόπο. Αντί αυτών, λοιπόν, εισάγει τον γενικό όρο «δρώντα υποκείμενα», θεωρώντας ότι κάθε δρων υποκείμενο είναι «ήρωας για τον εαυτό του», γεγονός που συνεπάγεται τον χαρακτηρισμό των υπολοίπων προσώπων ως συμμάχων, αντιπάλων κ.λ.π. μέσα από τη δική του προοπτική. Με άλλα λόγια αυτοί οι χαρακτηρισμοί αντιστρέφονται, όταν αντιστρέφεται και η προοπτική. Πρόκειται για ένα μοντέλο που αναδεικνύει την προοπτική των διαφόρων δρώντων υποκειμένων ως το κριτήριο για την κατασκευή της δομής ενός αφηγήματος. Έτσι, στην παρουσίαση των προσώπων αναφέρονται ποικίλοι ρόλοι με διαφορετικές εκφάνσεις, όπως είναι ο ρόλος του συμμάχου με υποκατηγορίες τον «αλληλέγγυο συνέταιρο», τον «πιστωτή» και τον «οφειλέτη», ανάλογα με το είδος της βοήθειας, καθώς και ο ρόλος του «αποδότη» με υποπεριπτώσεις τον «αποδότη της ανταμοιβής» και τον «αποδότη της εκδίκησης», ανάλογα με τον τρόπο της ανταπόδοσης (Bremond, 1991). Από τα παραπάνω είναι εμφανές ότι ο συγκεκριμένος μελετητής συνδέει άρρηκτα τα πρόσωπα με τη διάταξη των ακολουθιών που εισηγήθηκε.

Όμοια και ο Greimas το 1966, στο πλαίσιο της αναζήτησης των δομικών στοιχείων της αφήγησης, μελέτησε, παράλληλα με τις «λειτουργίες», τους «δρώντες». Τα συμπεράσματά του τα ενέταξε σε ένα «μοντέλο δρωσών δυνάμεων/δρώντων» (Greimas, 2005), σύμφωνα με το οποίο οι δρώντες υποδιαιρούνται στις κατηγορίες:

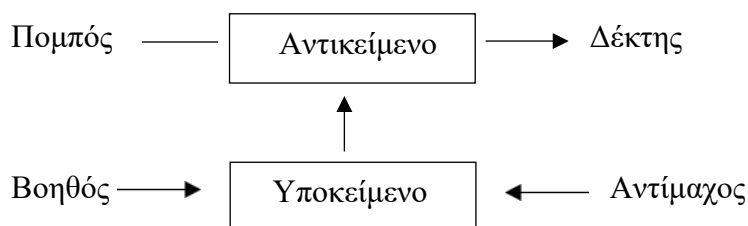
υποκείμενο vs αντικείμενο

πομπός vs δέκτης

Σε μία συνεξέταση των δικών του πορισμάτων με τον κατάλογο των δρώντων του Propp και των δρώντων του Souriau για το θέατρο (Λέων, Ήλιος, Γη, Άρης, Ζυγός, Σελήνη), πρόσθεσε στις παραπάνω κατηγορίες μία επιπλέον που την ονόμασε:

Βοηθός vs Αντίμαχος

Ολοκληρωμένο το δικό του μοντέλο έχει τη μορφή:



Προχωρώντας σε περαιτέρω ανάλυση, θεωρεί ότι στον πομπό ενοποιούνται ο αποστολέας και ο πατέρας της πριγκίπισσας του Propp, στον βοηθό ενοποιούνται ο μαγικός βοηθός και ο δωρητής, ενώ ο δέκτης συμφύρεται με τον ήρωα στο παραμύθι, ο οποίος είναι συγχρόνως και το υποκείμενο. Το αντικείμενο του πόθου είναι η πριγκίπισσα, η οποία αποτελεί τον στόχο του υποκειμένου και έχει θέση ανάμεσα στον πομπό και τον δέκτη ως αντικείμενο επικοινωνίας. Τον βοηθό και τον αντίμαχο τους ορίζει αντίστοιχα ως προβολές της επιθυμίας δράσης και των αντιστάσεων του υποκειμένου και τους χαρακτηρίζει ως δευτερεύοντες χαρακτήρες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Northrop Frye το 1957 είχε ακολουθήσει την ερμηνευτική κατεύθυνση και όχι τη δομιστική προσέγγιση του Propp. Αυτός ο θεωρητικός της λογοτεχνίας είχε αναγάγει τη δράση του ήρωα σε κριτήριο για την κατηγοριοποίηση των λογοτεχνικών μυθοπλασιών και παρέθεσε μια τυπολογία πρωταγωνιστών με μέτρο σύγκρισης τον απλό άνθρωπο. Συγκεκριμένα, ανέφερε ότι ο ήρωας είναι «θεϊκό ον», αν είναι ανώτερος από τους άλλους ανθρώπους και από το περιβάλλον ως προς το είδος, «τυπικός ήρωας του POMANTZOY», αν συντρέχουν οι παραπάνω προϋποθέσεις ως προς τον βαθμό, «ηγέτης», αν είναι ανώτερος από τους άλλους ανθρώπους αλλά όχι από το φυσικό του περιβάλλον, «ήρωας του χαμηλού μιμητικού τρόπου», αν δεν είναι ανώτερος ούτε από τους ανθρώπους ούτε από το περιβάλλον του, «ήρωας του ειρωνικού τρόπου», αν είναι κατώτερος από τους άλλους ανθρώπους ως προς τη δύναμη ή τη νοημοσύνη. Γενικά, στη λογοτεχνική μυθοπλασία διέκρινε τους «τραγικούς» ήρωες που είναι κοινωνικά απομονωμένοι από τους «κωμικούς» ήρωες που είναι κοινωνικά ενσωματωμένοι (Frye, 1996).

Ο Αθανασόπουλος (2010) κατέθεσε μία εμπειρισταωμένη μελέτη των λογοτεχνικών προσώπων, διευκρινίζοντας ότι ο δόκιμος όρος είναι «μυθιστορηματικοί χαρακτήρες» και αναφέροντας ότι είναι αναγκαίος ο εντοπισμός του βασικού τύπου στον οποίο ανήκουν, όπως και των λεπτομερειών που τους προσδίδουν υπόσταση μέσα στο πλαίσιο της αφήγησης. Για τον λόγο αυτόν θέτει διαφορετικά κριτήρια για

την ανάλυσή τους και την υποδιαίρεσή τους, προκειμένου να πετύχει μία ολιστική παρουσίασή τους. Συγκεκριμένα, εστιάζοντας στη λειτουργία, τους διακρίνει σε «πρωτεύοντες»/«κύριους»/«βασικούς»/«κεντρικούς» και σε «δευτερεύοντες». Στην πρώτη ομάδα εντάσσει τον «Πρωταγωνιστή», τον σημαντικότερο από τους πρωτεύοντες, και θεωρεί ως υποκατηγορίες του τον «ήρωα» και τον «αντιήρωα». Ο «ήρωας» με τη δράση του ενσαρκώνει τα ιδανικά ή τις αξίες μιας κοινωνίας ή μιας εποχής, ενώ ο «αντιήρωας», δεν υπηρετεί κάποια ιδανικά. Ακόμη, στους πρωτεύοντες τοποθετεί τον «ανταγωνιστή» που είναι ο χαρακτήρας με τον οποίο εμπλέκεται ή αναφέρεται ή είναι ερωτευμένος ο πρωταγωνιστής και τον «καταλύτη», η λειτουργία του οποίου είναι απαραίτητη για την κλιμάκωση.

Στους δευτερεύοντες χαρακτήρες διακρίνονται οι ακόλουθοι τύποι:

1. «διακοσμητικός», ο οποίος συμβάλλει κλιμακωτά από το απλό διάνθισμα της ιστορίας μέχρι τη συγκινησιακή αποφόρτιση μιας σκηνής. Ενδέχεται να είναι ένας κωμικός χαρακτήρας,
2. «πληροφοριακός», ο οποίος μεταφέρει πληροφορίες που δεν είναι δυνατό να δοθούν με άλλον τρόπο,
3. «ακροατής», είναι αυτός που λειτουργεί ως αποδέκτης του λόγου των πρωτευόντων χαρακτήρων, αποτελώντας την αιτία ή την πρόφαση για την διήγηση της ιστορίας τους,
4. «σχολιαστικός», είναι αυτός που λειτουργεί ως ένα μέσο για να διατυπώσει ο συγγραφέας τα σχόλιά του για τους χαρακτήρες και για τις καταστάσεις, όπως ακριβώς έκανε και ο χορός στην αρχαία τραγωδία,
5. «σημείο αναφοράς», πρόκειται για έναν χαρακτήρα που εκφράζει τον μέσο όρο και έτσι αποτελεί το μέτρο για να εκτιμηθεί ο βαθμός διαφοροποίησης των πρωτευόντων χαρακτήρων.

Στη δεύτερη κατηγοριοποίηση, θέτοντας ως κριτήριο τον τρόπο παρουσιάσής τους, ο Αθανασόπουλος διακρίνει δύο τύπους χαρακτήρων που είναι:

- α) ο «επίπεδος ή δισδιάστατος», ο οποίος δομείται πάνω σε μία ιδέα ή σε μία ιδιότητα και παρουσιάζεται με λίγες εξατομικευμένες λεπτομέρειες,
- β) ο «σφαιρικός ή πολυδιάστατος» που διακρίνεται για την πολυπλοκότητα στην ψυχοσύνθεση και στα κίνητρα καθώς και για την ικανότητα να εκπλήξει τον

αναγνώστη.

Στην τρίτη διαίρεση τίθεται ως βάση ο βαθμός της αλλαγής που παρουσιάζουν οι χαρακτήρες κατά τη διάρκεια της ιστορίας και ονομάζονται:

- i) «στατικοί», καθώς είναι εκείνοι που παραμένουν αμετάβλητοι από την αρχή έως το τέλος της ιστορίας ως προς τον τρόπο αντίληψης, τις απόψεις, τη νοοτροπία και τη διάθεση,
- ii) «εξελισσόμενοι», διότι είναι εκείνοι που αλλάζουν ριζικά ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη ζωή και τον κόσμο.

Σε μία προσπάθεια αντιστοίχισής τους ο μελετητής τοποθετεί στην ίδια ομάδα τους πρωτεύοντες, τους σφαιρικούς και τους εξελισσόμενους, ενώ σε μία άλλη ομάδα τους δευτερεύοντες, τους επίπεδους και τους στατικούς.

Μία ακόμη πιο εξειδικευμένη και διαφορετική ανάλυση των δευτερευόντων χαρακτήρων προσφέρει ο Galef, ο οποίος τους κατηγοριοποιεί σε επτά δομικούς και πέντε μιμητικούς τύπους, όπως αναφέρει ο Κιοσσές (2018:217-219). Ειδικότερα, στην τυπολογία του Galef στην πρώτη ομάδα εντάσσονται όσοι έχουν έναν ενεργό ρόλο στην πορεία της αφήγησης και αυτοί είναι:

1. «αφηγητές και παρουσιαστές», οι οποίοι παρέχουν πληροφορίες για την ιστορία και τους χαρακτήρες,
2. «διακόπτοντες», οι οποίοι διακόπτουν μία ενέργεια ή έναν λόγο,
3. «σύμβολα και αλληγορίες», που είναι σύνθετες και αλληγορικές φιγούρες,
4. «διευκολυντές/φορείς δράσης», οι οποίοι διευκολύνουν την εξέλιξη της δράσης άλλοτε με την παρουσία τους και άλλοτε με κάποια ενέργειά τους,
5. «αντιστικτικοί/αντίθετοι», που χρησιμεύουν στην ανάδειξη του κύριου χαρακτήρα ή ορισμένων γνωρισμάτων του,
6. «δίδυμοι/σωσίες», που παρουσιάζουν ομοιότητα ή αποτελούν αντίγραφα άλλων χαρακτήρων,
7. «υπογραμμιστές», οι οποίοι συμβάλλουν στην ενίσχυση του λόγου ή του ήθους ενός χαρακτήρα.

Στη δεύτερη ομάδα, στους μιμητικούς τύπους, ανήκουν:

«εκκεντρικοί», «φίλοι, εχθροί, γνωστοί», «οικογένεια», «άνθρωποι, χορός, ανώτερα

και κατώτερα στρώματα, υπόβαθρο», «υπάνθρωποι: ζώα, αντικείμενα, τόποι».

Αυτό που επισημαίνει ο συγκεκριμένος μελετητής είναι ότι παρατηρείται αλληλοεπικάλυψη ή συνδυασμός των παραπάνω τύπων, παραδοχή που επιβεβαιώνεται σε πολλά λογοτεχνικά κείμενα και αποδεικνύει ότι οι δευτερεύοντες, αν και ελάσσονες, δεν μπορούν να τοποθετηθούν σε στεγανά. Επιπλέον, διαφαίνεται ότι και αυτοί παρουσιάζουν έναν βαθμό πολυπλοκότητας, ο οποίος, παρότι δεν είναι αντίστοιχος με εκείνον του κεντρικού ήρωα, παραμένει εξίσου σημαντικός.

Ωστόσο, οι μοντερνιστές πεζογράφοι δεν ενδιαφέρονται για τη σκιαγράφηση ολοκληρωμένων προσώπων στα έργα τους. Αξιοποιώντας την αφηγηματική τεχνική της ροής της συνείδησης, που εκφράζεται με τον εσωτερικό μονόλογο των χαρακτήρων, παραθέτουν ασύνδετα τις σκέψεις τους, όπως ακριβώς γεννώνται και με αυτόν τον τρόπο διασπούν την ενότητα και του νοήματος και του προσώπου, όπως παρατηρεί η Σπυροπούλου (2008). Για τον λόγο αυτόν αποτελούν μία ιδιαίτερη κατηγορία δημιουργών των οποίων τα μυθιστορηματικά πρόσωπα απαιτείται να προσπελαστούν με άλλες μεθόδους.

Η θεωρητική αυτή επισκόπηση αποδεικνύει ότι ο λογοτεχνικός χαρακτήρας είναι ένα θέμα που δεν μπορεί να αναλυθεί αποκομμένο από την αφηγηματική δομή. Παράλληλα, προκύπτει το συμπέρασμα ότι δεν μπορεί ο κάθε μυθιστορηματικός χαρακτήρας να αναλυθεί μεμονωμένα (Αθανασόπουλος, 2010). Η αναζήτηση, όμως, των σχέσεών τους οδηγεί αναπόφευκτα σε ένα πεδίο ιεραρχήσεων και διαβαθμίσεων. Μέσα σε αυτό το πεδίο οι δευτερεύοντες χαρακτήρες δεν αποτελούν μία απλώς λιγότερο σημαντική κατηγορία. Αντίθετα, καταλαμβάνουν ιδιαίτερα δραστικές θέσεις στην αφηγηματική ζώνη και γι' αυτόν τον λόγο μπορούν να αξιοποιηθούν ως αφετηρία για δημιουργική άσκηση.

1.5 Κινηματογραφικοί Χαρακτήρες

Η θεωρία του κινηματογραφικού χαρακτήρα στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην κληρονομιά της λογοτεχνικής θεωρίας, παράλληλα, όμως, αναμορφώνει τα εργαλεία της, για να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες του οπτικοακουστικού μέσου. Ο κινηματογραφικός χαρακτήρας δε συγκροτείται μόνο μέσα από τη γλώσσα, αλλά και μέσα από την αναπαράσταση με την αξιοποίηση ποικίλων τεχνικών στοιχείων. Η

πολυκαναλική αυτή κατασκευή απαιτεί θεωρητική προσέγγιση που να καλύπτει τόσο την αφηγηματική του λειτουργία όσο και την οπτικοακουστική του υπόσταση. Έτσι, εξηγείται η ύπαρξη ποικίλων θεωρητικών σχολών που αναλύουν τον χαρακτήρα από διαφορετική βάση.

Ο Eder (2025), λαμβάνοντας υπόψη αυτήν την ποικιλία θεωρητικών αναλύσεων, που φωτίζουν διαφορετικές πτυχές του κινηματογραφικού χαρακτήρα, προτείνει ένα μοντέλο ανάλυσης, γνωστό ως «Ρολόι χαρακτήρα», που δίνει βαρύτητα στον τρόπο της πρόσληψής του, δηλαδή στον τρόπο που γίνεται αντιληπτός και κατανοητός. Σύμφωνα με αυτό, κάθε χαρακτήρας μπορεί να μελετηθεί ταυτόχρονα ως «αναπαριστώμενο on», δηλαδή ως φαινομενικός άνθρωπος με τη δική του ψυχολογία και ιστορία, ως «τεχνούργημα, δηλαδή ως αισθητική μορφή που επιτελεί αφηγηματικές λειτουργίες, ως «σύμβολο», δηλαδή ως φορέας γενικότερων σημασιών και ως «σύμπτωμα», δηλαδή ως έκφραση ιστορικών, πολιτισμικών ή ιδεολογικών συνθηκών. Οι διαστάσεις αυτές δε λειτουργούν απομονωμένα, αντίθετα, συμπλέκονται και εκφράζουν διαφορετικές πλευρές του ίδιου χαρακτήρα. Αυτό, όμως που προκύπτει ως συνισταμένη όλων των προσπαθειών ανάλυσης του κινηματογραφικών χαρακτήρων είναι ότι κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση των σχέσεων τους μέσα στο πλαίσιο της αφήγησης.

Η αφετηρία, ωστόσο, της τυπολογίας των κινηματογραφικών χαρακτήρων ανάγεται σε έναν ανθρωπολόγο, τον Joseph Campbell, ο οποίος το 1949 με το έργο του *Ο ήρωας με τα χίλια πρόσωπα* έβαλε τα θεμέλια μίας κατηγοριοποίησης των χαρακτήρων, αξιοποιήσιμης από θεωρητικούς του κινηματογράφου και σεναριογράφους. Συγκεκριμένα, αναζήτησε τα κοινά σημεία των μύθων αλλά και των παραμυθιών ανά τον κόσμο, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι μύθοι δημιουργήθηκαν σε όλη την έκταση του κατοικημένου κόσμου, σε όλες τις εποχές και κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες. Ταυτόχρονα, αξιοποίησε τα αρχέτυπα, που αποτέλεσαν αντικείμενο της ψυχαναλυτικής θεωρίας του Γιουνγκ, καθώς τα θεωρούσε μοτίβα συμπεριφοράς τα οποία εμφανίζονται στα όνειρα όλων των ανθρώπων και κατ' επέκταση και στους μύθους. Έτσι, κατέληξε, στο συμπέρασμα ότι ο ήρωας είναι ο άντρας ή η γυναίκα που κατάφερε να πολεμήσει ξεπερνώντας τους προσωπικούς και τοπικούς ιστορικούς περιορισμούς και περνώντας από τρία στάδια: «χωρισμός-μύηση-επιστροφή». Συνδέοντας αυτές τις διαπιστώσεις του διέγραψε το ταξίδι του ήρωα μέσα στο οποίο εντόπισε τους ρόλους που διαδραματίζουν και άλλα πρόσωπα

ή δυνάμεις. Συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο αυτού του ταξιδιού, το «κάλεσμα στην περιπέτεια», εντόπισε τον «προάγγελο» του οποίου η πρόσκληση μπορεί να είναι για ζωή ή για θάνατο. Αν ο ήρωας δεν «αρνηθεί το κάλεσμα», τότε θα συναντήσει μία «προστατευτική μορφή» που έχει την όψη μιας μικροκαμωμένης γριούλας ή ενός γέροντα. Ο ήρωας συνεχίζοντας την πορεία του φθάνει στο «Πρώτο Κατώφλι», όπου συναντά τον «φύλακα του κατωφλιού». Η επιτυχής αντιμετώπισή του και η διάβαση του περάσματος θα οδηγήσει τον ήρωα στην «Κοιλιά του Κήτους», γεγονός που σημαίνει ότι υφίσταται μία μεταμόρφωση. Ταυτόχρονα, διανοίγεται ο «Δρόμος της Δοκιμασίας» που σηματοδοτεί την έναρξη της μύησης. Ωστόσο, ο ήρωας δεν είναι μόνος του καθώς βρίσκεται κάτω από την κρυφή προστασία ενός υπερφυσικού συμπαρασάτη και βοηθού, τον οποίο συνάντησε πριν εισέλθει σε αυτήν την περιοχή και οποίος τον συντρέπει με διάφορους τρόπους, τον συμβουλεύει, του δίνει φυλαχτά ή του στέλνει μυστικούς απεσταλμένους του. Στο υπόλοιπο ταξίδι θα συναντηθεί και με άλλες μορφές, όπως είναι η «Θεά», η γυναίκα με τη μορφή του «Πειρασμού», και ο «Πατέρας», μέχρι να καταφέρει να επιστρέψει με το τρόπαιο που θα μεταμορφώσει τη ζωή του. Αφήγηση και πρόσωπα διαπλέκονται άρρηκτα σε αυτήν τη δομική παρουσίαση των μύθων, αποδεικνύοντας την ύπαρξη πανανθρώπινων όμοιων στοιχείων, που πέρασαν από την προφορική παράδοση των λαών στη λογοτεχνία και κατόπιν στον κινηματογράφο (Campbell, 2001).

Οι μορφές που παρουσιάζονται στο «ταξίδι του ήρωα», όπως το σχηματοποίησε ο Campbell, οδήγησαν τον Vogler (2007) στη διαμόρφωση οκτώ αρχετυπικών χαρακτήρων, οι οποίοι εμφανίζονται συχνά στις κινηματογραφικές αφηγήσεις. Η προσέγγισή του βασίζεται στην αντίληψη ότι τα αρχέτυπα αποτελούν μέρος μιας παγκόσμιας γλώσσας της αφήγησης. Στην τυπολογία αυτή, η οποία χρησιμοποιείται τόσο ως εργαλείο από σεναριογράφους όσο και ως πλαίσιο ανάλυσης από θεωρητικούς του κινηματογράφου, κεντρική θέση κατέχει ο «ήρωας». Πρόκειται για το πιο ενεργό πρόσωπο του σεναρίου και, κατά συνέπεια, για τον χαρακτήρα που συνήθως μαθαίνει περισσότερα ή εξελίσσεται περισσότερο κατά την πορεία της ιστορίας. Ο Vogler επισημαίνει τα χαρακτηριστικά αυτά, επειδή σε αρκετές ταινίες δεν είναι πάντοτε σαφές ποιος χαρακτήρας επιτελεί τον ρόλο του ήρωα. Παράλληλα, ο ήρωας δεν παρουσιάζεται ως μονοσήμαντη μορφή, αλλά εμφανίζει ποικίλες εκδοχές, όπως ο πρόθυμος ή ο απρόθυμος ήρωας, ο ομαδικός ή ο μοναχικός, ο αντλήρωας, καθώς και ο ήρωας-καταλύτης, ο οποίος δεν μεταβάλλεται ο ίδιος, αλλά

προκαλεί αλλαγές στους υπόλοιπους χαρακτήρες.

Ο δεύτερος χαρακτήρας που αναλύει ο Vogler είναι ο «Μέντορας», ο οποίος αντλεί την ονομασία του από την Οδύσσεια, διότι εκεί εμφανίζεται αυτή η μορφή ως φίλος του Οδυσσέα με σκοπό να καθοδηγήσει τον Τηλέμαχο στον αγώνα του κατά των μνηστήρων. Οι λειτουργίες, που μπορεί να επιτελέσει, κυμαίνονται σε ένα ευρύ φάσμα. Έτσι, άλλοτε διδάσκει ή εκπαιδεύει, άλλοτε προσφέρει κάποιο δώρο, άλλοτε λειτουργεί ως συνείδηση για τον ήρωα, άλλοτε παρακινεί τον ήρωα και τον βοηθά να ξεπεράσει τον φόβο του και άλλοτε δίνει χρήσιμες πληροφορίες. Κάποιες φορές ο ρόλος μπορεί να επιμερίζεται σε πολλά πρόσωπα που το καθένα συμβάλλει διαφορετικά στην εξέλιξη του ήρωα, μεταδίδοντάς του συγκεκριμένες γνώσεις ή δεξιότητες. Ειδικά στις ρομαντικές κωμωδίες, ο Μέντορας είναι συχνά πρόσωπο του ίδιου φύλου με τον ήρωα και τον βοηθά να διαχειριστεί μια ερωτική απογοήτευση. Δεν είναι απαραίτητο να είναι ηλικιωμένος. Μπορεί να είναι και νέος, που με την αθωότητά του να λειτουργεί διδακτικά. Ακόμη, δεν είναι απαραίτητο αυτόν τον ρόλο να τον υποδυθεί κάποιο πρόσωπο, διότι υπάρχει το ενδεχόμενο ένας κώδικας ηθικής να είναι μια ασώματη εκδήλωση του αρχέτυπου του Μέντορα, που καθοδηγεί τις ενέργειες του ήρωα. Ακολουθώντας το πρότυπο του ήρωα, οι μέντορες χωρίζονται σε πρόθυμους και απρόθυμους. Αν και έχουν συνδεθεί με θετική δράση δεν αποκλείεται να επιτελούν και ένα σκοτεινό ρόλο καθοδηγώντας τον αντίηρωα. Η εμφάνισή τους στη ροή της ιστορίας ποικίλλει, καθώς μπορεί να παρουσιαστούν στην Πρώτη Πράξη ή σε μια κρίσιμη στιγμή στη Δεύτερη ή στην Τρίτη Πράξη.

Ο τρίτος χαρακτήρας, που εντοπίζει στις ταινίες ο Vogler, είναι ο «Φύλακας του Κατωφλιού». Πρόκειται, συνήθως, για υφιστάμενο του «Ανταγωνιστή» που προστατεύει το αρχηγείο του. Το φάσμα των ρόλων που μπορεί να υποδυθεί είναι ευρύ, όπως θυρωρός, πορτιέρης, σωματοφύλακας, φρουρός, μισθοφόρος, νυχτοφύλακας και επιφορτίζεται με την ευθύνη να προστατεύει τον αντίπαλο του ήρωα ή να τον προειδοποιεί, όταν ο ήρωας πλησιάζει τον χώρο του. Μπορεί, όμως, να είναι μία ουδέτερη φιγούρα που αποτελεί απλώς μέρος του Ειδικού Κόσμου. Σε σπάνιες περιπτώσεις, δεν αποκλείεται να είναι μυστικός βοηθός που εμφανίζεται στο μονοπάτι του ήρωα, για να δοκιμάσει την προθυμία και την ικανότητά του. Γενικά, ο Φύλακας του Κατωφλιού δεν είναι ο κύριος κακός ή ο ανταγωνιστής στις ιστορίες. Η κύρια δραματική λειτουργία του είναι να δημιουργεί προσωρινά εμπόδια στον δρόμο του ήρωα και να δοκιμάζει τις δυνάμεις του. Με άλλα λόγια, είναι αυτός που θέτει σε

εγρήγορση τον ήρωα με αποτέλεσμα στην πραγματικότητα να τον βοηθά να γίνει πιο δυνατός στην προσπάθειά του να τον αντιμετωπίσει.

Ο επόμενος χαρακτήρας, που περιγράφει ο Vogler, είναι ο «Κήρυκας». Μπορεί να είναι ένα άτομο, μία δύναμη ή ένα μέσο που παρέχει ένα κίνητρο, μία πρόκληση ή μία είδηση που λαμβάνει ο ήρωας. Για τον λόγο αυτόν μπορεί να καλύπτει όλες τις διαβαθμίσεις, δηλαδή να είναι θετική, αρνητική ή ουδέτερη φιγούρα. Σε ορισμένες περιπτώσεις είναι ο απεσταλμένος του αντιπάλου που απευθύνει μία άμεση πρόκληση στον ήρωα ή προσπαθεί να ξεγελάσει τον ήρωα προκειμένου να εμπλακεί σε μία περιπέτεια. Σε άλλες ταινίες μπορεί να είναι ένας απεσταλμένος των δυνάμεων του καλού που καλεί τον ήρωα σε μία θετική περιπέτεια. Άλλοτε, πάλι, είναι ένα εσωτερικό κάλεσμα που εκκινεί τον ήρωα. Όποια μορφή και αν έχει, η ενέργειά του Κήρυκα θεωρείται απαραίτητη σε κάθε υπόθεση.

Ένα άλλο αρχετυπικό πρόσωπο είναι ο «Διπρόσωπος» με κύριο χαρακτηριστικό τη συνεχή αλλαγή και κατ' επέκταση την αστάθεια. Η αλλαγή μπορεί να αφορά στην εμφάνιση, στην ομιλία ή στη διάθεση, γεγονός που δυσκολεύει τον ήρωα ή το κοινό να τον εντοπίσει. Συνήθως, είναι η ρομαντική σύντροφος του ήρωα, αλλά ενδέχεται να είναι ο τύπος της *femme fatale*, της γυναίκας που λειτουργεί ως πειρασμός ή καταστροφέας. Μπορεί, όμως, να είναι ο σύμμαχος/φίλος του ίδιου φύλου με τον ήρωα σε μία περιπέτεια φίλων ή σε μία κωμωδία. Η κύρια δραματική λειτουργία αυτού του προσώπου είναι να γεννά αμφιβολία και να προκαλεί αγωνία.

Στη συνέχεια το πρόσωπο που αναλύεται από τον Vogler είναι αυτό της «Σκιάς». Ενδέχεται να είναι ένας χαρακτήρας ή μια δύναμη εξωτερική ή ένα βαθιά καταπιεσμένο ή ανεξερεύνητο μέρος του ήρωα. Τις δύο πρώτες μορφές καλείται ο ήρωας να τις νικήσει ή να τις καταστρέψει, ενώ η τρίτη εκδοχή πρέπει να αποδυναμωθεί και να οδηγηθεί στο φως της συνείδησης.

Ο «Σύμμαχος», ο έβδομος χαρακτήρας στη λίστα του Vogler, είναι αυτός που βοηθά τον ήρωα να αναδείξει τις συναισθηματικές πτυχές του ή του αποκαλύπτει σημαντικές παραμέτρους της πλοκής, ακόμη και εναλλακτικές οδούς για την επίλυση προβλημάτων. Άλλοτε λειτουργεί παραπληρωματικά για τον ήρωα, αφού είναι αυτός που θα εκφράσει φόβο, χιούμορ ή άγνοια, όταν όλα αυτά δεν μπορούν να εκφραστούν από αυτόν. Τα ζώα, τα εξωγήινα όντα, τα ρομπότ, ακόμη και τα πνεύματα των νεκρών είχαν αυτόν τον ρόλο σε πολλές ταινίες, ενώ στη σύγχρονη μυθοπλασία έχει προστεθεί

και η υπολογιστική νοημοσύνη.

Ο «Απατεώνας», ο τελευταίος τύπος, που εξυπηρετεί την κωμική ανακούφιση, συχνά επηρεάζει τις ζωές των άλλων, αλλά ο ίδιος μένει αμετάβλητος. Βοηθά στη μείωση του υπέρμετρου εγωισμού του ήρωα και αποκαλύπτει την υποκρισία. Μπορεί να εργάζεται για τον ήρωα ή τη Σκιά ή μπορεί να είναι ανεξάρτητος. Κάποιες φορές έχει τα χαρακτηριστικά ενός κλόουν.

Μία άλλη κατηγοριοποίηση των κινηματογραφικών χαρακτήρων έχει προταθεί από τον McKee (2021:425), ο οποίος τους παρουσιάζει σαν «ένα ηλιακό σύστημα με τον πρωταγωνιστή στη θέση του ήλιου, τους δευτερεύοντες ρόλους σαν τους πλανήτες γύρω από τον ήλιο και τους ελάσσονες χαρακτήρες σαν τους δορυφόρους των πλανητών». Με αριθμητικό κριτήριο διακρίνει τον μεμονωμένο πρωταγωνιστή, το πρωταγωνιστικό ντουέτο, το τρίο, τους «Πολλαπλούς» πρωταγωνιστές και τον «Συλλογικό Πρωταγωνιστή». Στην περίπτωση των «Πολλαπλών» πρωταγωνιστών, οι χαρακτήρες επιδιώκουν την ικανοποίηση διαφορετικών προσωπικών επιθυμιών, με αποτέλεσμα και οι συνέπειες των πράξεών τους να λειτουργούν ατομικά. Αντίθετα, στον «Συλλογικό Πρωταγωνιστή» τα πρόσωπα μοιράζονται μια κοινή επιθυμία και, καθώς αγωνίζονται από κοινού για την επίτευξή της, ωφελούνται ή ζημιώνονται συλλογικά. Ως προς την υπόσταση του ήρωα αναφέρει ότι εκτός από έναν άνθρωπο μπορεί και ένα ζώο ή ένα άψυχο αντικείμενο να έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο. Αν και από τα παραπάνω φαίνεται ότι την πρωτοκαθεδρία την έχει ο πρωταγωνιστής, δεν αποκλείει οι «δευτερεύοντες» χαρακτήρες να είναι και αυτοί πολύπλοκοι και οι «ελάσσονες» όχι βαρετοί, αν και παρουσιάζονται εσκεμμένα επίπεδοι.

Το κριτήριο των σχέσεων αποτελεί τη βάση για την ένταξη των χαρακτήρων σε τρεις κατηγορίες και από τον Σκοπετέα (2015:63-64). Έτσι, αρχικά, διακρίνει τον «πρωταγωνιστή», τους «δευτερεύοντες» χαρακτήρες και τους «ελάσσονες». Στη συνέχεια υποδιαιρεί τη δεύτερη ομάδα στον «Ανταγωνιστή», στον «Καθρέπτη» ή «Σύντροφο», ο οποίος στηρίζει τον πρωταγωνιστή ή επιδιώκει τους ίδιους σκοπούς με αυτόν, και στο «Ειδύλλιο», δηλαδή αυτόν «που αποτελεί αντικείμενο της συναισθηματικής ή ερωτικής ή σεξουαλικής επιθυμίας του πρωταγωνιστή».

Ο Eder (2025:451), ωστόσο, συγκρίνοντας διαφορετικά μοντέλα που εστιάζουν στις λειτουργίες της πλοκής και στους ρόλους και έχοντας ως βάση το σχήμα του Greimas,

καταλήγει στη δική του εμπλουτισμένη κατηγοριοποίηση. Στον πυρήνα, λοιπόν, του δικού του μοντέλου τοποθετεί τρεις ρόλους: 1) τον «πρωταγωνιστή/protagonist», ο οποίος επιχειρεί να επιτύχει έναν στόχο ή να οδηγηθεί σε μία επιθυμητή κατάσταση, 2) τα «αντικείμενα/object», που είναι οι άλλοι χαρακτήρες που εμπλέκονται σε αυτήν την κατάσταση, όπως ο χαρακτήρας που λειτουργεί ως το «ρομαντικό ενδιαφέρον του πρωταγωνιστή/romantic interest», και τον 3) «ανταγωνιστή/antagonist», που είναι τα εμπόδια που συναντά ο πρωταγωνιστής είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά. Το μοντέλο αυτό συμπληρώνεται από τους «βοηθούς του πρωταγωνιστή/protagonist's helpers», που υποδιαιρούνται σε α) «μέντορα/mentor» και σε β) «βοηθό/sidekick», καθώς και από τους βοηθούς του «ανταγωνιστή/antagonist's helpers» που διακρίνονται σε i) «υπηρέτη/minion», ii) «φύλακα του κατωφλιού/threshold guardian» και iii) «εμποδιστή/contagonist», δηλαδή έναν χαρακτήρα που μπορεί να λειτουργήσει ως σαγηνευτής ή ως σκεπτικιστής, καθώς αποσπά την προσοχή του πρωταγωνιστή και τον βάζει στον πειρασμό να παραμελήσει τον στόχο του. Το διάγραμμα ολοκληρώνεται με τον «εκκινήτη/initiator» (προοριστή/destinateur, κήρυκα/herald, χαρακτήρα με αντίκτυπο/impact character), που μεταφέρει ένα μήνυμα στον πρωταγωνιστή ή σε κάποιον άλλον, τον «δέκτη/destinataire, beneficiary», που επηρεάζεται ή επωφελείται από τον πρωταγωνιστή, και τον «αποφασιστικό παράγοντα/ deus ex machina», που παραπέμπει στον από μηχανής θεό του αρχαίου δράματος. Αυτό, όμως, που ο Eder ανέδειξε ως βασική παράμετρο για την ιεράρχηση των χαρακτήρων είναι ο βαθμός προσοχής που αναμένεται να δώσει το κοινό στα πρόσωπα. Πρόκειται για ένα κριτήριο που επηρεάζεται από αφηγηματικούς και αισθητικούς παράγοντες.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις και τυπολογίες των κινηματογραφικών χαρακτήρων, αν και έχουν διαφορετικό θεωρητικό υπόβαθρο, δεν αντιπαρά τίθενται αλλά συμπληρώνονται. Το βασικό κοινό τους σημείο είναι ότι ο κεντρικός χαρακτήρας λειτουργεί ως αιτιώδης παράγοντας στην ιστορία, προσπαθεί να πετύχει έναν στόχο/εξωτερικό κίνητρο, αλλά, έχει και ένα εσωτερικό κίνητρο για την ικανοποίηση του οποίου διαγράφει ένα τόξο μεταμόρφωσης (Καλογεροπούλου-Kallas, 2006). Παράλληλα, όλες οι παραπάνω θεωρήσεις αναδεικνύουν τη σημασία των δευτερευόντων χαρακτήρων, καθώς αυτοί συμβάλλουν καθοριστικά στη διαδικασία εξέλιξης και ολοκλήρωσης του πρωταγωνιστή, βοηθώντας τον να συνειδητοποιήσει τη διάσταση ανάμεσα στον στόχο και την εσωτερική του ανάγκη. Με άλλα λόγια, η

δευτερεύουσα θέση τους στην αφηγηματική ιεραρχία δεν συνεπάγεται αφηγηματική υποβάθμιση.

Συνολικά, προκύπτει ότι οι κινηματογραφικοί χαρακτήρες αποτελούν πολυδιάστατες αφηγηματικές κατασκευές, οι οποίες διαμορφώνονται μέσα από δραματουργικές επιλογές, τυπολογικές λειτουργίες και αρχετυπικούς μηχανισμούς. Μέσα από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση οργανώνεται η εξέλιξη της πλοκής και συγκροτείται η δυναμική της κινηματογραφικής αφήγησης.

1.6 Συγκλίσεις και Αποκλίσεις Λογοτεχνικών - Κινηματογραφικών Χαρακτήρων

Μία συνθετική αντιπαραβολή της λογοτεχνικής και της κινηματογραφικής θεωρίας για τα αφηγηματικά πρόσωπα φωτίζει τις κοινές αρχές που διαπνέουν τα δύο μέσα, αλλά και τις διαφορές που καθιστούν το καθένα μοναδικό. Για τον λόγο αυτό, η σχετική βιβλιογραφία περιλαμβάνει πολυάριθμες μελέτες που εξετάζουν τόσο τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης των δύο θεωρητικών πεδίων όσο και τις αλληλεπιδράσεις και τα δάνεια μεταξύ τους. Η κοινή παραδοχή τους είναι ότι τα πρόσωπα σε κάθε μορφή αφήγησης χρήζουν ισότιμης ανάλυσης με τα δομικά στοιχεία, όπως προκύπτει από τη συνέχεια της υποενότητας.

Έχοντας ως βάση αυτή τη θέση, οι παραπάνω προσεγγίσεις καταλήγουν στη διαπίστωση ότι οι χαρακτήρες αποτελούν συστατικά στοιχεία του μυθοπλαστικού κόσμου είτε αυτός είναι λογοτεχνικός είτε κινηματογραφικός. Πηγή δράσης θεωρούνται από τους περισσότερους μυθιστοριογράφους οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες (Αθανασόπουλος, 2010), ενώ οι κινηματογραφικοί χαρακτήρες αποκαλούνται αφηγηματικοί μηχανισμοί από τους θεωρητικούς Bordwell και Thompson (2011), χαρακτηρισμοί που παραπέμπουν στην αφήγηση και στα δύο μέσα.

Όμως, τα πρόσωπα δε λειτουργούν αυτόνομα μέσα σε αυτούς τους δύο κόσμους. Αντίθετα, τόσο στη λογοτεχνία όσο και στον κινηματογράφο δημιουργούν σχέσεις ιεραρχίας των οποίων η διερεύνηση είναι σημαντική και αυτό είναι το δεύτερο κοινό τους σημείο. Οι μελετητές της λογοτεχνίας (Αθανασόπουλος, 2010· Κιοσσές, 2018) τονίζουν ότι τα πρόσωπα διαγράφονται σε συνάρτηση με άλλα πρόσωπα, δημιουργώντας πολύπλοκα δίκτυα σχέσεων με ποικίλες μορφές, αντιπαλότητας, σύγκρουσης, μαθητείας, στήριξης, επιθυμίας και οι συγκεκριμένες σχέσεις

αποτελούν κριτήριο για την κατηγοριοποίησή τους και κατ' επέκταση τη διασύνδεσή τους με την αφηγηματική δομή, που θα οδηγήσει περαιτέρω στην ολοκληρωμένη ανάλυσή τους. Όμοια ο Truby (2008), αναφερόμενος στον τρόπο δημιουργίας τους στις ταινίες, θεωρεί ότι όλοι οι χαρακτήρες ανήκουν σε έναν ιστό και γι' αυτό κρίνει ως σημαντικό να εξετάζονται μέσω της σύγκρισης του καθενός με τους άλλους, λαμβάνοντας υπόψη τη λειτουργία τους στην ιστορία.

Από τη συμφωνία των θεωρητικών των δύο κλάδων στο θέμα αυτό προκύπτει και το επόμενο κοινό τους σημείο, που είναι η σημασία των δευτερευόντων προσώπων, καθώς και στα δύο μέσα θεωρείται ότι συμβάλλουν στη σκιαγράφηση του κεντρικού ήρωα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Παπαρούση (2019), μπορεί αυτά τα πρόσωπα στη λογοτεχνία να μην καταφέρουμε να τα συλλάβουμε στην ολότητά τους, ωστόσο, η λειτουργία του κειμένου στηρίζεται σε μεγάλο ποσοστό σε αυτά. Με την ίδια αντίληψη ο McKee (2021) συμβουλεύει τους μελλοντικούς σεναριογράφους να αγαπήσουν όλους τους χαρακτήρες τους.

Ακόμη, η Νάτσινα (χ. χ.) θεωρεί τα λογοτεχνικά πρόσωπα ως το «ισχυρότερο σημείο επαφής ανάμεσα στο λογοτεχνικό έργο, τις συγγραφικές αντιλήψεις, την αναγνωστική συνείδηση και το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτά διαμορφώνονται», εκφράζοντας με τον πιο ευσύνοπτο τρόπο όχι μόνο τη σημασία τους αλλά και τον ρόλο του αναγνώστη. Η ύπαρξη αυτής της διάδρασης μεταξύ αναγνώστη και λογοτεχνικού κειμένου έχει δημιουργήσει τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης, έναν κλάδο που δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην έννοια του αναγνώστη. Έτσι, αναδύθηκε ο όρος «συναισθηματική εμπλοκή» του αναγνώστη με τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες η οποία μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές, συμπάθειας, αντιπάθειας, ταύτισης, ενσυναίσθησης (Παπαρούση, 2019). Αντίστοιχα, ο βαθμός ταύτισης του θεατή με τον ήρωα ή της ταύτισης άλλων με τους ήρωες αποτελεί έναν από τους παράγοντες που εξετάζει η θεωρία της πρόσληψης στον κινηματογράφο (Dick, 2022), αποδεικνύοντας ότι η ταύτιση είναι σημαντικός όρος και στην κινηματογραφική θεωρία. Τις μορφές, που μπορεί να εκλάβει, επισημαίνει η Huet (2018) που την χαρακτηρίζει άπιαστη, ρευστή σε σημείο που μπορεί να αλλάξει από πλάνο σε πλάνο, γι' αυτό υπάρχει η δυνατότητα να μην συμβαίνει απόλυτα με ένα μόνο πρόσωπο και τον ίδιο πάντα ήρωα.

Ωστόσο, εκτός από αυτές τις συνιστώσες που φανερώνουν μία σύμπλευση ως προς τη συγκρότηση των χαρακτήρων, υπάρχουν και διαφορές που τονίζουν την

ιδιαιτερότητα του κάθε μέσου. Η βασική διαφοροποίηση εντοπίζεται στον τρόπο παρουσίας των προσώπων, που στη μία περίπτωση γίνεται μόνο λεκτικά, ενώ στο άλλο μέσο προστίθεται η ενσώματη απόδοσή τους, πέρα από τα σχόλια που μπορούν να διατυπώσουν άλλα πρόσωπα γι' αυτά. Αυτή η δυνατότητα, όμως, δίνει προβάδισμα στα δευτερεύοντα πρόσωπα του κινηματογράφου, διότι γίνονται άμεσα αντιληπτά και, το σημαντικότερο, με στοιχεία, όπως τα χαρακτηριστικά του προσώπου, η ενδυμασία, η φωνή, η κίνηση, η τοποθέτηση στο κάδρο, που μπορούν να αποτυπωθούν πιο έντονα στην αντίληψη του θεατή και να τον βοηθήσουν να τα συλλάβει ταυτόχρονα ως αυθύπαρκτες υποστάσεις και ως εκφραστές μιας αφηγηματικής λειτουργίας (Eder, 2025).

Ένα άλλο σημείο στο οποίο καταγράφεται απόκλιση αφορά την εσωτερικότητα των χαρακτήρων. Αν και σύμφωνα με τους Kracauer (1983) και McKee (2021) δεν είναι τελείως ανέφικτο αυτή να παρουσιαστεί και στον κινηματογράφο, εντούτοις δεν μπορεί να έχει το βάθος που παρουσιάζει στη λογοτεχνία. Οι ηθοποιοί με τη συνδρομή ποικίλων κινηματογραφικών τεχνικών μπορούν να εξωτερικεύσουν μόνο ένα μέρος της εσωτερικής ζωής του προσώπου που ενσαρκώνουν, ενώ το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να αποτυπώσει με πληρότητα εσωτερικές σκέψεις, συναισθήματα, ιδέες, γενικά πολύπλοκες αφηρημένες έννοιες που διαγράφουν πτυχές του χαρακτήρα, σημαντικές για την ολοκληρωμένη σύλληψή του. Από την άλλη ο κινηματογράφος έχει μεγαλύτερη δύναμη να δραματοποιήσει τις υπερ-προσωπικές συγκρούσεις των ανθρώπων (McKee, 2021), διάσταση που δεν μπορεί να αποδώσει σε όλη της την έκταση η λογοτεχνία στηριζόμενη μόνο στη δύναμη των λέξεων.

Ο Σουριώ εντοπίζει, όπως αναφέρει ο Kracauer (1983) ακόμη μία διαφορά των δύο μέσων αφορμώμενος από την απόδοση μυθιστορημάτων στην μεγάλη οθόνη. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνει τη δυνατότητα του μυθιστοριογράφου να ενσωματώσει τον εαυτό του σε οποιοδήποτε πρόσωπο και να περιγράψει τον εξωτερικό κόσμο από τη σκοπιά της εσωτερικής ζωής αυτού του προσώπου, τεχνική που δεν μπορεί να εφαρμοστεί με τον ίδιο τρόπο στον κινηματογράφο, καθώς η κινηματογραφική αφήγηση δε διαθέτει αντίστοιχη δυνατότητα άμεσης πρόσβασης στην εσωτερική ζωή ενός προσώπου, όπως η λογοτεχνική αφήγηση. Μπορεί να φαίνεται ότι πρόκειται για μία διαφορά στον τρόπο χειρισμού της οπτικής γωνίας από τα δύο μέσα, είναι, όμως, μία παράμετρος που επηρεάζει και τη στάση του αναγνώστη ή του θεατή απέναντι στα πρόσωπα, καθώς επιδρά στη θέση που θα τηρήσει απέναντι σε αυτά τα πρόσωπα

που του ανοίγουν το παράθυρο στην ιστορία.

Από όλες αυτές τις ομοιότητες και τις αποκλίσεις προκύπτει ότι η πολυεπίπεδη υπόσταση των χαρακτήρων και η σχέση τους με την αφηγηματική οικονομία του κάθε μέσου μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο συγκριτικής ανάλυσης με παιδαγωγικές προεκτάσεις. Μέσω της εν λόγω προσέγγισης θα αναδειχθεί ο ρόλος και η σημασία των χαρακτήρων σε δύο διαφορετικά μέσα έκφρασης, καθώς και το γεγονός ότι η έννοια του χαρακτήρα μπορεί να προσεγγιστεί μέσω ποικίλων ερμηνευτικών και αναλυτικών οδών.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2.1 Δημιουργικότητα και εκπαίδευση: έννοιες, στόχοι, τεχνικές

Η δημιουργική γραφή τις τελευταίες δεκαετίες είναι στο επίκεντρο των θεωρητικών συζητήσεων και έχει αναλυθεί μέσω ποικίλων προσεγγίσεων. Η κοινή συνισταμένη όλων των θεωρήσεων είναι η διαπίστωση της αναγκαιότητας του ορισμού του προσδιοριστικού επιθέτου του όρου, γεγονός που ανέδειξε τη διασύνδεσή του με την έννοια της δημιουργικότητας, η οποία κατ' επέκταση συνδέεται με τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης και του δημιουργικού ανθρώπου συνολικά. Επιπρόσθετα, έχει εντοπισθεί και η σημασία ανάδειξης του ρόλου της εκπαίδευσης στην ανάλυση αυτών των σχέσεων.

Πιο συγκεκριμένα, ο Αμερικανός ψυχολόγος Guilford (1950) ήταν ο πρώτος, που επιχείρησε μία αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης στηριζόμενος στα συμπεράσματά του για τις πέντε γνωστικές διεργασίες της νοημοσύνης, που τις ονόμασε κατανόηση, μνήμη, συγκλίνουσα σκέψη, αποκλίνουσα σκέψη και αξιολόγηση, διότι διαπίστωσε ότι οι κλίμακες μέτρησης της νοημοσύνης δεν καλύπτουν την αποκλίνουσα σκέψη, που έχει άμεση συνάφεια με τη δημιουργικότητα (Παρασκευόπουλος, 1985). Έτσι, άνοιξε ένα ευρύ πεδίο ερευνητικών προσεγγίσεων της δημιουργικότητας, οι οποίες, σύμφωνα με την Ξανθάκου (1998), διαφοροποιούνται ανάλογα με την οπτική γωνία θεώρησής τους. Ειδικότερα, διακρίνονται σε: α) ψυχομετρικές μετρήσεις που διερευνούν τη σχέση της δημιουργικότητας με τη νοημοσύνη και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, β) μελέτες που επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ατόμων που έχουν ήδη αναγνωριστεί ως δημιουργικά και γ) έρευνες που εξετάζουν τη σχέση της δημιουργικότητας με τη σχολική τάξη. Τα πορίσματα της τρίτης προσέγγισης συνέβαλαν στη σκιαγράφηση του/της δημιουργικού/ης μαθητή/τριας ως ενός παιδιού που παρουσιάζει ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και δεξιοτήτων μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985), και η δύναμή του να ανασχηματίζει τρόπους και διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, στοιχεία που εκφράζει με ποικίλα μέσα, όπως η ζωγραφική, η μουσική, η ποίηση, ο πεζός λόγος, η δραματοποίηση, αλλά και η δυνατότητα να παράγει έργα που διακρίνονται για την πρωτοτυπία, την εκφραστικότητα και τη δυναμικότητά τους.

Αυτή η διαπίστωση φέρνει στο προσκήνιο μία άλλη έννοια, την πρωτοτυπία, που συνδέεται άμεσα με τη δημιουργικότητα και εμπεριέχεται στον ορισμό του Simonton (2012), καθώς την παρουσιάζει ως το γινόμενο της Πρωτοτυπίας με την Καταλληλότητα, όπου ως Καταλληλότητα ορίζεται η συμβατικότητα (Δουζίνα, 2023). Τον συγκεκριμένο, όμως, τύπο: Δημιουργικότητα = Πρωτοτυπία x Καταλληλότητα, οι Beghetto και Kaufman (2014) τον ενέταξαν σε ένα κοινωνικό, πολιτιστικό και ιστορικό πλαίσιο και προχώρησαν σε μία δική τους ανάλυση της δημιουργικότητας εστιασμένη στο επίπεδο της δημιουργικής έκφρασης. Θεωρούν, λοιπόν, ότι, εκτός από την καθημερινή δημιουργικότητα «Little c» και τη δημιουργικότητα επιπέδου ιδιοφυΐας «Big c», υπάρχει και η μίνι δημιουργικότητα «Mini c», που αφορά στη δημιουργία νέων επιπέδων δημιουργικής έκφρασης, και η επαγγελματική δημιουργικότητα «Pro c», η οποία δεν έχει φτάσει σε επίπεδο ιδιοφυΐας. Οι συγκεκριμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι από αυτό το μοντέλο οι «Little c» και «Mini c» δημιουργικότητες έχουν σχέση με τη σχολική τάξη και γι' αυτόν τον λόγο μπορούν να αποτελέσουν ένα βοηθητικό εργαλείο για τους/τις εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αντιληφθούν αρχικά το επίπεδο δημιουργικότητας στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές/τριες τους, εννοώντας ότι όλοι/ες τη διαθέτουν, και στη συνέχεια να συμβάλουν στη μετάβασή τους από το ένα επίπεδο στο άλλο.

Μία άλλη προσέγγιση της έννοιας της δημιουργικότητας, που παραθέτουν οι παραπάνω μελετητές, είναι το μοντέλο των 4p, που πρότεινε ο Rhodes (1961), και το οποίο τη διασυνδέει με τέσσερις παράγοντες: το άτομο (person), δηλαδή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δημιουργού, τη διαδικασία (process), δηλαδή τα στάδια μέσα από τα οποία παράγεται το δημιουργικό έργο, το περιβάλλον (place/press), δηλαδή το πλαίσιο και τις συνθήκες μέσα στις οποίες εκδηλώνεται η δημιουργικότητα, και το αποτέλεσμα (product), δηλαδή το ίδιο το δημιουργικό προϊόν (Συμεωνάκη, 2022). Το αρχικό αυτό σχήμα, αναφέρει η Συμεωνάκη (2022), συμπληρώθηκε αργότερα από τον Simonton (1990) με την πειθώ (persuasion), δηλαδή την ικανότητα του δημιουργικού ανθρώπου να επηρεάζει και να πείθει τους άλλους, και από τον Runco (2003) με την εγγενή δυναμική (potential), δηλαδή τη λανθάνουσα δημιουργική δυνατότητα που δεν έχει ακόμη εκδηλωθεί. Ειδικά τα τέσσερα πρώτα p (person, process, place, product), σύμφωνα με τους Smith & Smith (2010), έχουν άμεση σχέση με τη σχολική τάξη (Συμεωνάκη, 2022).

Βέβαια, οι απόπειρες ορισμού της δημιουργικότητας είναι πολύ περισσότερες, διότι

πρόκειται για μία έννοια σύνθετη. Υπάρχουν, όμως, σημεία στα οποία καταγράφεται μία σύμπλευση των αναλυτών. Το ένα από αυτά είναι ότι η δημιουργικότητα αφορά όλα τα άτομα, καθώς εκπορεύεται από την τάση του ανθρώπου για δημιουργική δραστηριοποίηση στο πλαίσιο της συνεχούς διαλεκτικής σχέσης που έχει με το περιβάλλον, και ότι η διαφοροποίηση είναι σε επίπεδο ποσοτικό και όχι ποιοτικό (Ξανθάκου, 2011). Το δεύτερο σημείο είναι η αναγνώριση του καθοριστικού ρόλου που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας (Beghetto και Kaufman, 2014).

Για τον λόγο αυτόν κρίθηκε αναγκαίος και ο προσδιορισμός όλων εκείνων των στοιχείων που χαρακτηρίζουν μία διδασκαλία ως δημιουργική. Έτσι, ήδη, από το 1974 οι Torrance και Myers περιέγραψαν τις βασικές αρχές που διέπουν τη δημιουργική διαδικασία μάθησης (Ξανθάκου, 2011:142). Ειδικότερα, αναφέρθηκαν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σχετικά με μία σειρά από προβλήματα, στη συγκέντρωση των απαραίτητων πληροφοριών και τον συνδυασμό τους, στον καθορισμό των παραγόντων που δρουν ανασταλτικά, στη διατύπωση υποθέσεων και την επανεκτίμησή τους, στην εύρεση λύσης και την αξιολόγησή της. Όμως, προϊόντος του χρόνου η ανάλυση αυτού του ζητήματος υπεισήλθε σε βαθύτερο πεδίο. Σύμφωνα με τη Δουζίνα (2023:18-19), οδήγησε τους Jeffrey & Craft (2004) στον διαχωρισμό ανάμεσα στη «διδασκαλία με δημιουργικότητα» και στη «διδασκαλία με σκοπό τη δημιουργικότητα». Η πρώτη αφορά την αξιοποίηση δημιουργικών πρακτικών από τον/την εκπαιδευτικό με στόχο μία πιο αποτελεσματική διδασκαλία, ενώ η δεύτερη αποσκοπεί στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών/τριών. Επιπλέον, οδήγησε τον Beghetto (2019) στο συμπέρασμα ότι «η δημιουργική διδασκαλία εμπεριέχει τη διδασκαλία με σκοπό τη δημιουργικότητα και τη διδασκαλία με δημιουργικότητα» (Δουζίνα, 2023:18).

Παράλληλα, δημιουργήθηκε μία τυπολογία τεχνικών που βοηθούν στη ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Οι σημαντικότερες, σύμφωνα με την Ξανθάκου (2011), είναι η τεχνική της ιδεοθύελλας, που στοχεύει στην καταγραφή όλων των ιδεών, χωρίς περιορισμούς, πάνω σε ένα θέμα, η τεχνική της δημιουργικής επίλυσης ενός προβλήματος, η συνεκτική μέθοδος, κατά την οποία απελευθερώνεται η σκέψη από τις συμβάσεις και αξιοποιεί την αναλογία για να βρει λύσεις, η χρήση ενός καταλόγου δημιουργικών ερωτήσεων, η μορφολογική ανάλυση, που στηρίζεται στην καταγραφή των μεταβλητών ενός προβλήματος και

στη διασταύρωσή τους με σκοπό την ανεύρεση της καλύτερης λύσης, η καταγραφή και γενικότερη χαρτογράφηση όλων των στοιχείων που παρουσιάζουν συνάφεια με το πρόβλημα, η μέθοδος των έξι σκεπτόμενων καπέλων του de Bono, που επιδιώκει τη διατύπωση επιχειρημάτων από διαφορετικές οπτικές γωνίες και, τέλος, μία σειρά τεχνικών που αξιοποιούν το παιχνίδι και το χιούμορ των μαθητών/τριών.

Όποια και αν είναι η διαδικασία και η τεχνική για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας η παράμετρος που τις ενώνει είναι η κοινή στόχευση στην ενεργοποίηση του δημιουργικού δυναμικού που διαθέτει ο/η κάθε μαθητής/τρια. Όλα αυτά, βέβαια, μπορούν να υλοποιηθούν μόνο μέσα σε ένα περιβάλλον αποδοχής, το οποίο θα περιορίζει στο μέτρο του δυνατού όλους εκείνους τους παράγοντες που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην έκφραση και άσκηση των δημιουργικών αποθεμάτων κάθε μαθητή/τριας, όπως ο φόβος της αποτυχίας ή της αρνητικής κριτικής, η αυστηρή και μονοσήμαντη αξιολόγηση, η πίεση του χρόνου (Beghetto και Kaufman, 2014).

2.2. Η δημιουργική γραφή στο μάθημα της Λογοτεχνίας

Το δημιουργικό προϊόν είναι πολυδιάστατο και παράγεται ύστερα από δράσεις σε ποικίλους τομείς, όπως είναι η επιστήμη, η λογοτεχνική και καλλιτεχνική έκφραση ακόμη και το παιχνίδι (Ξανθάκου, 2011). Εξίσου πολυπρισματικές είναι και οι μορφές που μπορεί να εκλάβει. Μία από αυτές, σύμφωνα με τους Smith & Smith (2010), είναι η δημιουργική γραφή (Συμεωνάκη, 2022), η οποία σε μία από τις πολλές προσπάθειες εννοιολογικής αποσαφήνισης ορίζεται ως «το σύνολο των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών (λογοτεχνικών) δεξιοτήτων» (Καρακίτσιος, 2012:1). Η σχέση της με την εκπαίδευση και ειδικότερα με τη Λογοτεχνία αναδεικνύεται ήδη από τη θεσμοθέτησή της ως επιστημονικού κλάδου, η οποία ξεκίνησε στο Πανεπιστήμιο της Iowa με τη μορφή εργαστηριακού μαθήματος (workshop) με λογοτεχνικό περιεχόμενο. Το μοντέλο αυτό αποτελεί και την πρώτη οργανωμένη μορφή διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Σύμφωνα με την ομαδοποίηση της Vanderslice (2004), το εργαστηριακό αυτό μοντέλο συμπληρώνεται από μαθήματα τύπου «Grand Tour», τα οποία στοχεύουν στη λογοτεχνική εξοικείωση με διαφορετικά κειμενικά

είδη, καθώς και από το «Concept-based Course», που επικεντρώνεται στην παρουσίαση συγγραφικών κωδίκων ανεξάρτητα από το είδος του κειμένου (Συμεωνάκη, 2022:64-65).

Η στενή σχέση μεταξύ δημιουργικής γραφής και λογοτεχνίας επισημαίνεται και από τον Dawson, ο οποίος θεωρεί ότι η δημιουργική γραφή δομείται πάνω σε τέσσερις βασικούς άξονες. Πρώτος άξονας είναι η «δημιουργική προσωπική έκφραση» (creative self-expression), που αφορά την αναζήτηση και καλλιέργεια των ιδιαίτερων εκφραστικών δυνατοτήτων του γράφοντος. Δεύτερος είναι ο «γραμματισμός» (literacy), με την έννοια της επαφής με τη λογοτεχνία. Ο τρίτος άξονας είναι η «τεχνική» (craft), δηλαδή η κατάκτηση των απαραίτητων συγγραφικών μηχανισμών μέσω μαθητείας. Τέλος, ο τέταρτος άξονας, η «μελέτη εκ των έδρων» (reading from the inside), αφορά στην εμβάθυνση στη λογοτεχνία μέσα από την ίδια τη διαδικασία της δημιουργίας κειμένων (Συμεωνάκη, 2022:60).

Αντίστοιχα, στα ελληνικά δεδομένα η είσοδος της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση έγινε μέσω της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το 2009, όταν θεσμοθετήθηκε το πρώτο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα πάνω στο αντικείμενο αυτό από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, γεγονός που άνοιξε τον δρόμο για την αυτονομισή του ως ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο (Κωτόπουλος, 2012). Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση εμφανίστηκε αρχικά το 2002 στις γενικές αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003) με τη διατύπωση της ανάπτυξης της ικανότητας «της δημιουργικής επινόησης» και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας του ίδιου έτους με την παρότρυνση της ανάθεσης δημιουργικών εργασιών ή του μετασχηματισμού διηγήματος σε άλλο είδος. Ρητή χρήση του όρου έγινε το 2016 στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία της Α' λυκείου (ΦΕΚ 1562/27-6-11), όπου προβλεπόταν και η αξιολόγηση σχετικών δραστηριοτήτων.

Η συνομολόγηση σε επιστημονικό και θεσμικό επίπεδο ότι η δημιουργική γραφή έχει ως κύριο πεδίο εφαρμογής τη Λογοτεχνία οδήγησε στην αναζήτηση τεχνικών και μεθόδων που θα βοηθήσουν στην επίτευξη των στόχων και των δύο επιστημονικών πεδίων. Η D. J. Donnelly, σύμφωνα με τους Αναγνώστου και Κωτόπουλο (2015), κατατάσσει τις παιδαγωγικές τάσεις για τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής σε τέσσερις ομάδες με κριτήριο τις λογοτεχνικές θεωρίες. Έτσι, αναφέρεται η «παιδαγωγική της αντικειμενικότητας» ως μία θεώρηση της δημιουργικής γραφής

που εδράζεται στη σχολή της Νέας Κριτικής και εστιάζει στο κείμενο είτε είναι υπάρχον είτε παραγόμενο. Ακόμη, αναλύεται η «παιδαγωγική της αυτοέκφρασης», που συνάδει με τη στάση των Ρομαντικών ποιητών απέναντι στη Λογοτεχνία και αναγνωρίζει στον/στην εκπαιδευόμενο/η έναν ήδη υπάρχοντα ή διαμορφωμένο λογοτεχνικό πλούτο που μπορεί να αναδυθεί μέσα στο κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα. Ως τρίτη αναγνωρίζεται η «παιδαγωγική της μίμησης», η οποία στηρίζεται στη συστηματική μελέτη και τη δημιουργική απομίμηση καταξιωμένων λογοτεχνικών προτύπων ως αφετηρία για τη συγγραφή και αποτελεί αναβίωση της παραδοσιακής μεθόδου μέσα στο σύγχρονο πλαίσιο της διδασκαλίας, και τέλος παρατίθεται η «παιδαγωγική της αναγνωστικής ανταπόκρισης» που δίνει βαρύτητα στον ρόλο του αναγνώστη. Οι παραπάνω προσεγγίσεις μπορούν να εφαρμοστούν με τις κατάλληλες προσαρμογές και στην τριτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ωστόσο, υπάρχει και η πρόταση του Μιχαηλίδη (2018) για τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής, που είναι προσαρμοσμένη στη στοχοθεσία των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ακολουθεί τη λογοτεχνική θεωρία της Αφηγηματολογίας. Ειδικότερα, διατυπώνει την άποψη ότι τα πορίσματα της αφηγηματολογίας για τον αφηγητή και την εστίαση, όπως τα ανέλυσε ο Genette ή για τα πρόσωπα, όπως τα προσέγγισε ο Greimas, μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηρία για την παραγωγή πρωτότυπων κειμένων από τους/τις μαθητές/τριες, δημιουργώντας παράλληλα μία σχέση και με τα λογοτεχνικά έργα. Η Συμεωνάκη (2022:131) εστιάζει στη διδασκαλία δημιουργικής γραφής ποιητικού κειμένου, ακολουθώντας μία πορεία που περιέχει τα βήματα «1) ανάλυση-ερμηνεία-εξήγηση, 2) παρατήρηση, 3) σύνθεση, 4) συμπλήρωση, 5) μίμηση, 6) σύγκριση, 7) αξιολόγηση». Η επισήμανση της εισηγήτριας της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας ότι τα δύο πρώτα στάδια της διαδικασίας αξιοποιούν παραδοσιακές προσεγγίσεις αυτού του λογοτεχνικού είδους οδηγεί στο συμπέρασμα, που εξάγεται και από τα δεδομένα των άλλων προσεγγίσεων, ότι η δημιουργική γραφή δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο.

Εκτός, όμως, από τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που παρουσιάζουν τους τρόπους διδασκαλίας υπάρχει και μία σειρά από συγγράμματα που παραθέτουν ποικίλες δραστηριότητες αντλημένες από διαφορετικές θεωρίες, χωρίς περιορισμούς σε είδη ή μοντέλα διδασκαλίας. Το σύγγραμμα *Δημιουργική Γραφή: Οδηγίες Πλεύσεως* του Σουλιώτη (2012) και της ομάδας εργασίας που τον πλαισίωσε αποτελεί βιβλίο

αναφοράς και χρήσιμο οδηγό για τους εκπαιδευτικούς της τάξης, όχι μόνο της Κύπρου, για τους οποίους δημιουργήθηκε, αλλά και της Ελλάδας. Η πρόταση αυτή θέτει ως κριτήριο επιτυχίας της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής τη διάπλαση συνειδητοποιημένων αναγνωστών/τριών, δηλαδή αναγνωστών/τριών που δεν προσλαμβάνουν παθητικά το λογοτεχνικό κείμενο, αλλά συμμετέχουν ενεργητικά στην παραγωγή νοήματος, ερμηνεύοντας, αμφισβητώντας και συνδιαλεγόμενοι/ες με αυτό. Με τον τρόπο αυτό, ορίζει ως απώτερο παιδαγωγικό στόχο της δημιουργικής γραφής στο μάθημα της Λογοτεχνίας τη μετατροπή της πρόσληψης της λογοτεχνίας από αποκλειστικά παθητική σε ενεργητική. Αυτόν θέτει ως σκοπό και η Νικολαΐδου (2016) για τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στην τάξη, υποστηρίζοντας ότι η επαφή με την τέχνη του λόγου τόσο από τη θέση του κριτικού/ής αναγνώστη/τριας όσο και από τη θέση του/της δημιουργού θα βοηθήσει τον μαθητή/τρια να επαναπροσδιορίσει τη σχέση του/της αφενός με την ανάγνωση και αφετέρου με τη συγγραφή.

Συνοψίζοντας, η δημιουργική γραφή εμφανίζεται στο μάθημα της Λογοτεχνίας ως ένα ευέλικτο παιδαγωγικό εργαλείο που συνδέει την ανάγνωση με τη συγγραφή και ενεργοποιεί τη δημιουργική και κριτική συμμετοχή του/της μαθητή/τριας. Η ίδια δυναμική, που συνδέει την πρόσληψη με τη δημιουργία, διατρέχει και έναν ακόμη εκφραστικό κώδικα, που κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος στην εκπαίδευση, τον κινηματογράφο.

2.3 Κινηματογραφική Εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικά μοντέλα

Το διεθνές ενδιαφέρον για την Κινηματογραφική Εκπαίδευση παρήγαγε μία σειρά από θεωρητικά κείμενα που αναλύουν διάφορες πτυχές του όρου και οδήγησε σε θεσμικές ενέργειες σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Το απαύγασμα όλων αυτών είναι διάφορες απόπειρες εννοιολογικού προσδιορισμού με πιο ενδεικτική, σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2021), αυτή του Βρετανικού Ινστιτούτου Κινηματογράφου (British Film Institute) που εντοπίζει στον πυρήνα του όρου τρεις διαστάσεις, την κριτική (critical), τη δημιουργική (creative) και την πολιτισμική (cultural). Παράλληλα, στον εκπαιδευτικό χώρο αναγνωρίζεται η διασύνδεση του όρου με την έννοια του γραμματισμού και μάλιστα του πολυγραμματισμού, λόγω του ιδιαίτερου πλεονεκτήματος που διαθέτει ο κινηματογράφος να αξιοποιεί ταυτόχρονα «πολλούς

και διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους επικοινωνίας» (Γρόσδος, 2009). Ο συσχετισμός αυτός απορρέει από δύο βασικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου πολιτισμού που είναι η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών και η ποικιλία των μορφών επικοινωνίας με τη χρήση των πολυμέσων. Αναπόφευκτα, και στον χώρο της παιδαγωγικής άνοιξε ένα ευρύ πεδίο συζητήσεων που έρχονται να προστεθούν στις υπάρχουσες σχετικά με τον ρόλο του σχολείου στη δημιουργία του κατάλληλου πλαισίου, για να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες δεξιότητες που θα τους/τις βοηθήσουν να αποκτήσουν αφενός ολιστική παιδεία και αφετέρου να γίνουν ενεργοί και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες.

Τα ποικίλα παιδαγωγικά μοντέλα, που τοποθετούν στη βάση της θεωρητικής τους ανάλυσης τη σημασία και κατ' επέκταση την αναγκαιότητα της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης βρίσκουν την πιο χαρακτηριστική έκφρασή τους στην Κριτική Παιδαγωγική, η οποία συνδέει τον θεσμό της εκπαίδευσης με τις πολιτισμικές σπουδές (Παπαδόπουλος, 2021). Συνολικά, οι πολιτισμικές σπουδές θεωρούν την εκπαιδευτική διαδικασία διεργασία που υλοποιείται μέσω της συνάντησης των ατομικών εμπειριών με τις αξίες του πολιτισμού με άμεσο επακόλουθο τον μετασχηματισμό των πρώτων σε πολιτισμικά αγαθά (Δημητριάδου, 2016). Ειδικά, οι στοχαστές της Κριτικής Παιδαγωγικής υποστηρίζουν ότι η διδακτική πράξη θα πρέπει να στοχεύει και στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών και στην επίτευξη της συνειδητοποίησης από μέρους τους του τρόπου που διαμορφώνονται οι εμπειρίες τους (Γιώτη, 2022). Γενικότερα, η Κριτική Παιδαγωγική στοχεύει σε μία κριτική προσέγγιση συνολικά του κόσμου με σκοπό να αποκτήσει νέο νόημα και περιεχόμενο η εκπαιδευτική διαδικασία. Οι αντιλήψεις αυτές απηχούν τη θεωρία του Paulo Freire, ο οποίος πρόσβευε μία παιδαγωγική της επικοινωνίας και του διαλόγου. Ο Freire αντιτασσόταν στον «αντιδιάλογο», καθώς αυτός εγκαθιδρύει μια σχέση κυριαρχίας του ενός πόλου έναντι του άλλου και ταυτόχρονα στερεί από τον/την μαθητή/τρια την κριτική γνώση (Bertrand, 1994). Παράλληλα, οι αντιλήψεις αυτές απηχούν και τη Σχολή της Φρανκφούρτης, οι εκπρόσωποι της οποίας απέδιδαν ιδιαίτερο ρόλο στην τέχνη, θεωρώντας την συστατικό στοιχείο της κουλτούρας (Παπαδόπουλος, 2021).

Ο Benjamin, όμως, είναι αυτός που επικεντρώθηκε στον κινηματογράφο και τη δύναμή του, διότι υποστήριζε ότι από τη μία έχει μία ισχυρή επιδραστική δύναμη στη γνώση και από την άλλη διαθέτει στον μεγαλύτερο βαθμό, συγκριτικά με όλες τις

τέχνες, μία κοινωνική και συλλογική διάσταση (Παπαδόπουλος, 2021). Ο στοχαστής, ωστόσο, που θεωρείται βασικός εκπρόσωπος της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι ο Giroux. Είναι αυτός που ανέδειξε τα μέσα επικοινωνίας και ιδιαίτερα τον κινηματογράφο ως παιδαγωγικό μέσο με σύνθετο ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούσε ότι οι ταινίες δημιουργούν ένα κλίμα που συμβάλλει στη διαμόρφωση ατομικής συμπεριφοράς και συλλογικής στάσης, όποτε αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό (Παπαδόπουλος, 2021).

Όλη αυτή η συζήτηση και η συνακόλουθη αναζήτηση των σχέσεων του κινηματογράφου με άλλες σπουδές και παιδαγωγικές θεωρίες και συλλήβδην η διασύνδεσή του με τον γραμματισμό στα οπτικοακουστικά μέσα και την ανάπτυξη κριτικής σχέσης μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, σύμφωνα με τον Σοφό (2022), διαθλάται σε δύο οπτικές. Η πρώτη εντάσσει την κινηματογραφική ταινία στα μέσα που θα συμβάλουν στον οπτικοακουστικό γραμματισμό των μαθητών, διότι είναι ένα πολιτισμικό αγαθό, λαμβάνοντας, φυσικά, υπόψη και τα προγράμματα σπουδών. Υπό το πρίσμα αυτό οργανώνονται όμιλοι κινηματογράφου, μαθητικά φεστιβάλ, μαθητικοί διαγωνισμοί, δράσεις που ανήκουν περισσότερο στη μη τυπική εκπαίδευση και προσεγγίζουν τον κινηματογράφο ως εργαλείο για την ανάδειξη διάφορων αναπαραστάσεων, που αποτυπώνονται στις ταινίες, και ως πλαίσιο συνεργασίας για την παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού από τους/τις μαθητές/τριες. Η δεύτερη οπτική προσεγγίζει την ταινία ως ένα μέσο αξιοποιήσιμο στο σχολικό πρόγραμμα, διάσταση που εκφράζεται και από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, καθώς αντιμετωπίζεται ως ένα μέσο που συμβάλλει στην προσέγγιση της γνώσης μέσα από νέους διαύλους.

Όποια και αν είναι η προσέγγιση αποδεικνύεται ότι είναι αναγκαία η εισαγωγή του όρου κινηματογραφικός γραμματισμός, που θα εστιάζει στον ρόλο και τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μέσου. Έτσι, ο Γρόσδος (2018:21) σε μία απόπειρα εννοιοδότησης απέδωσε με αυτόν τον όρο την «ικανότητα, όχι μόνο κατανάλωσης και κριτικής αποτίμησης, αλλά [και] δημιουργίας κινηματογραφικών προϊόντων (οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων)». Στο πλαίσιο αυτό, η καλλιέργεια του κινηματογραφικού γραμματισμού δεν περιορίζεται στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με τα τεχνικά χαρακτηριστικά του κινηματογραφικού μέσου, αλλά προϋποθέτει και την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οργανώνεται και παράγεται το νόημα μιας κινηματογραφικής αφήγησης. Επομένως,

η μελέτη των βασικών αρχών της αφήγησης και των αφηγηματικών στοιχείων, όπως αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, αποτελεί βασική προϋπόθεση κριτικής προσέγγισης των κινηματογραφικών έργων και κατανόησης της λειτουργίας των χαρακτήρων μέσα σε αυτά. Γενικά, διαφαίνεται ότι η αυξανόμενη παρουσία του κινηματογράφου στο εκπαιδευτικό πεδίο, είτε μέσα από θεσμικές πρωτοβουλίες είτε μέσα από διδακτικές πρακτικές, αναδεικνύει τη δυνατότητά του να λειτουργήσει ως εργαλείο προσέγγισης σύνθετων εννοιών και θεμάτων με δημιουργικό και κριτικό τρόπο τόσο από τον/την εκπαιδευτικό όσο και από τους/τις μαθητές/τριες.

2.4 Ο Κινηματογράφος ως εργαλείο δημιουργικής γραφής και ανάλυσης χαρακτήρων

Ο τρόπος προσέγγισης μίας κινηματογραφικής ταινίας από τους/τις μαθητές/τριες τούς/τίς προσδίδει τρεις ιδιότητες, του θεατή, του κριτικού και του δημιουργού (Γρόσδος, 2018). Καθεμία από αυτές συμβάλλει στη μύηση των παιδιών στην τέχνη του κινηματογράφου και επιπρόσθετα στην απόκτηση δεξιοτήτων απαραίτητων τόσο στη μαθητική τους πορεία όσο καιστη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίνεσθαι. Οι κώδικες που χρησιμοποιεί ο κινηματογράφος είτε είναι δάνειο από άλλες τέχνες είτε είναι αποκλειστικά φιλμικοί (Κολοβός, 1993), αλλά και ο τρόπος που διαπλέκονται δημιουργούν ένα πεδίο πρόσφορο για δημιουργική ανταπόκριση και περαιτέρω δημιουργική έκφραση.

Το πέρασμα από τη θέαση στην κριτική και στη συνέχεια στη δημιουργία μπορεί να γίνει μέσω της δημιουργικής γραφής, διότι, σύμφωνα με τη Δουζίνα (2023) αυτή έχει τη δύναμη να συμπαρατάσσει τη δημιουργικότητα με την κριτική έρευνα και την τεχνική του γραπτού λόγου με την αυτοέκφραση. Το σημαντικότερο, όμως, είναι ότι κατά τη διαδικασία της συγγραφής ο/η μαθητής/τρια «γίνεται ο άλλος, μοιράζει τον εαυτό του στους ήρωες του κειμένου του, ζει τη ζωή τους, σκέφτεται με το μυαλό τους, κουβαλά τις εμπειρίες τους» (Νικολαΐδου, 2016:108).

Αυτή τη δύναμη έχουν και οι κινηματογραφικοί ήρωες, διότι μέσω αυτών επιτυγχάνεται η ταύτιση και δημιουργείται η ψευδαίσθηση της πραγματικότητας (Huet, 2018), αφού όλα τα χαρακτηριστικά τους, εσωτερικά και εξωτερικά θυμίζουν ανθρώπινες διαστάσεις, ακόμη και όταν δεν είναι άνθρωποι. Η ταύτιση, όπως αναφέρει και ο Bergala (1991) είναι μία διπλή καθολική εμπειρία, καθώς οδηγεί τον

θεατή στο να καταλάβει ταυτόχρονα και τον εαυτό του και τον άλλο (Huet, 2018).

Για τον λόγο αυτόν οι κινηματογραφικοί ήρωες έχουν αναλυθεί διεξοδικά με κριτήρια ποικίλα. Ένα από αυτά είναι ο ρόλος τους στην ταινία και η κατηγοριοποίησή τους σε μία σειρά από τυπολογίες που παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες αλλά και κάποιες διαφορές. Το βασικότερο κοινό τους σημείο είναι ότι υπάρχει ένας κεντρικός ήρωας, που πλαισιώνεται από δευτερεύοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην ολοκληρωμένη παρουσία του πρωταγωνιστή. Είναι αυτοί που φωτίζουν τις πτυχές της προσωπικότητάς του, αναδεικνύουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, δημιουργούν εμπόδια στον στόχο του ή τον βοηθούν να τα πετύχει (Vogler, 2007· Σκοπετέας, 2015· McKee, 2021· Eder, 2025). Αυτή η πτυχή είναι χρήσιμο να αξιοποιηθεί και στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής, διότι έτσι οι μαθητές/τριες θα βοηθηθούν, ώστε να κατανοήσουν ότι αντίστοιχες διαπιστώσεις ισχύουν και στη Λογοτεχνία, με την οποία ο κινηματογράφος παρουσιάζει κοινές αφηγηματικές αρχές, όπως αναλύθηκε στο Κεφάλαιο 1 της παρούσας εργασίας, αλλά και ότι ακολουθώντας τις συμβάσεις των δύο αυτών τεχνών δεν περιορίζονται, αλλά αντίθετα αποκτούν ένα ακόμη εργαλείο για τον εμπλουτισμό των δικών τους γραπτών.

Μία άλλη διάκριση που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και διδακτικά στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής είναι αυτή που έχει ως κριτήριο τη σύγκριση των χαρακτήρων. Ειδικότερα, ο Eder (2025:437-438) περιγράφει τρία μοντέλα σύγκρισης μεμονωμένων χαρακτήρων. Το πρώτο είναι το δομιστικό, το οποίο εδράζεται στις δυαδικές αντιθέσεις, που πολλές φορές συνδέονται με πολιτισμικές αξίες. Το δεύτερο είναι το «αντιχαρακτηριστικό διάγραμμα», το οποίο εισηγήθηκε ο Ray Frensham (1996) και στο οποίο αντιπαραβάλλονται τα βασικότερα χαρακτηριστικά των κύριων χαρακτήρων σε έναν πίνακα. Το τρίτο είναι το «διαβαθμισμένο μοντέλο» του Oliver Schütte (1999), το οποίο προσφέρει μία πιο ολοκληρωμένη παρουσίαση των σχέσεων των χαρακτήρων με βάση τις σημαντικότερες πτυχές της προσωπικότητάς τους. Καθένα από αυτά θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην τάξη ανάλογα με την ταινία και τους χαρακτήρες που εμφανίζονται σε αυτή.

Η αξιοποίηση των παραπάνω μοντέλων στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές. Οι μαθητές/τριες, για παράδειγμα, μπορούν να καταρτίσουν ένα αντιχαρακτηριστικό διάγραμμα για τους ήρωες μιας ταινίας και, στη συνέχεια, να γράψουν μια σκηνή από την οπτική γωνία ενός δευτερεύοντος χαρακτήρα, ανακαλύπτοντας έτσι βιωματικά τη λειτουργία της εστίασης και της

αφηγηματικής φωνής. Με τον τρόπο αυτόν, η ανάλυση των κινηματογραφικών χαρακτήρων δεν παραμένει σε επίπεδο θεωρητικής πρόσληψης, αλλά μετατρέπεται σε αφορμή για παραγωγή πρωτότυπου λόγου, συνδέοντας τη θέαση και την κριτική με τη δημιουργία, όπως ακριβώς προβλέπει το τρίπτυχο θεατής - κριτικός - δημιουργός (Γρόσδος, 2018). Παράλληλα, η μετάβαση του/της μαθητή/τριας στη θέση του/της δημιουργού τον/τη φέρνει αντιμέτωπο/η με τις ίδιες προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο/η σεναριογράφος ή ο/η λογοτέχνης/ίδα, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση και την κατανόηση των αφηγηματικών συμβάσεων που διέπουν τόσο τον κινηματογράφο όσο και τη Λογοτεχνία.

Συνολικά, οι χαρακτήρες αποτελούν έναν βασικό άξονα τόσο στη λογοτεχνία όσο και στον κινηματογράφο, γι' αυτό η δημιουργική προσέγγισή τους θα προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες ένα εργαλείο κατανόησης των λογοτεχνικών χαρακτήρων και ένα δεδομένο προς αξιοποίηση στα δικά τους κείμενα.

3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

3.1 Πλαίσιο και στόχοι της διδακτικής πρότασης

Όπως αναδείχθηκε από τα προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας, η αφηγηματολογική θεωρία έχει τεκμηριώσει, ενώ η σεναριογραφική τεχνική έχει αναδείξει στην πράξη, ότι η αφήγηση στη λογοτεχνία και στον κινηματογράφο δομείται γύρω από έναν αστερισμό λειτουργικών ρόλων που περιλαμβάνει: τον πρωταγωνιστή που μεταμορφώνεται, τον μέντορα που τον καθοδηγεί, τον αντίπαλο που τον δοκιμάζει και τον βοηθό που τον στηρίζει. Η σχηματική αυτή τυπολογία προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες του Γυμνασίου ένα προσπελάσιμο πλαίσιο, για να αναγνωρίσουν τη λειτουργία των προσώπων στην κινηματογραφική και λογοτεχνική αφήγηση, και, στη συνέχεια, να την αναπαραγάγουν στα δικά τους κείμενα. Ειδικά η εστίαση στους δευτερεύοντες χαρακτήρες και όχι, όπως είθισται, στους πρωταγωνιστές ενδείκνυται για την επίτευξη ενός διττού στόχου. Αφενός, μετατοπίζει την προσοχή των μαθητών/τριών από τα κεντρικά πρόσωπα της αφήγησης προς χαρακτήρες που λειτουργούν υποστηρικτικά αλλά καθοριστικά για την εξέλιξη της πλοκής, αφετέρου τους/τις εξοπλίζει με αναλυτικά και παραγωγικά εργαλεία γραφής, που υπερβαίνουν την παθητική πρόσληψη και οδηγούν σε αυθεντική δημιουργική έκφραση.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, σχεδιάστηκε ένα διδακτικό σενάριο το οποίο εντάσσεται στη σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση της διαμεσικής διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, η οποία αξιοποιεί παράλληλα τη Λογοτεχνία και τον Κινηματογράφο ως πεδία δημιουργικής ανάλυσης, σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α΄, Β΄ και Γ΄ Τάξεις Γυμνασίου (ΙΕΠ, 2022). Η τάξη για την οποία έχει δημιουργηθεί το σενάριο είναι η Α΄ Γυμνασίου, καθώς θεωρείται μεταβατική για το μάθημα της Λογοτεχνίας, διότι στη συγκεκριμένη τάξη η Λογοτεχνία χάνει τον συμπληρωματικό ρόλο, που είχε για το μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας, και αποκτά αυτόνομη υπόσταση (Κιοσσές, 2007). Έτσι, τα παιδιά αναμένεται να είναι πιο δεκτικά στην πρόσληψη της νέας γνώσης.

Η γνωριμία, λοιπόν, των μαθητών/τριών με ένα νέο διδακτικό αντικείμενο μπορεί να

εδραιωθεί σε στερεότερες βάσεις με την αξιοποίηση του κινηματογράφου, ενός μέσου, που μετατρέπει το αόρατο σε ορατό (Guerin, 2007) και οπτικοποιεί περιγραφές, χαρακτηριστικά και, το σημαντικότερο, τη δράση των προσώπων, στοιχεία απαραίτητα για να κατανοηθεί ο ρόλος τους, αρχικά, στις ταινίες και στη συνέχεια στα λογοτεχνικά κείμενα. Επιπλέον, με το μέσο αυτό αναδεικνύεται η σημασία των δευτερευόντων χαρακτήρων και διαπιστώνεται ότι τα κίνητρα και ιδιαίτερα τα συναισθήματα ορισμένων από αυτούς συχνά παραμένουν υπόρρητα ή λιγότερο ανεπτυγμένα τόσο στη Λογοτεχνία όσο και στον Κινηματογράφο. Αυτά τα αφηγηματικά κενά μπορεί να καλύψει η δημιουργική γραφή των μαθητών/τριών. Με άλλα λόγια, ο σκοπός της διδακτικής πρότασης είναι οι μαθητές/τριες να εισχωρήσουν στις αποσιωπημένες πτυχές ενός δευτερεύοντος χαρακτήρα, που το κάθε μέσο άφησε σκόπιμα ανοιχτές, και να τις φέρουν στο φως δημιουργικά.

Οι επιμέρους στόχοι, σύμφωνα με την ταξινόμια των Bloom & Krathwohl (1999) είναι οι μαθητές/τριες:

- Να αναγνωρίζουν τους τρεις βασικούς τύπους δευτερευόντων χαρακτήρων (μέντορα, αντίπαλο, βοηθό) σε λογοτεχνικά κείμενα και ταινίες.
- Να σκιαγραφούν έναν δευτερεύοντα χαρακτήρα μέσα από τα γνωρίσματά του και κυρίως μέσα από τις πράξεις του.
- Να εντοπίζουν τον τρόπο με τον οποίο ένας δευτερεύων χαρακτήρας επηρεάζει τη μεταμόρφωση του πρωταγωνιστή.
- Να συγκρίνουν την αφηγηματική λειτουργία ενός ρόλου σε δύο διαφορετικά μέσα (κινηματογράφος - λογοτεχνία).
- Να παράγουν δικά τους κείμενα ποικίλων ειδών (ποίημα, εσωτερικός μονόλογος, διάλογος, αφηγηματική σκηνή, ημερολογιακή καταγραφή), αξιοποιώντας τη λειτουργία του δευτερεύοντος χαρακτήρα ως δομικού εργαλείου γραφής.
- Να αξιοποιούν ψηφιακά περιβάλλοντα γραφής, μελοποίησης και οπτικοποίησης (Linoit, Google Docs, Suno, Voki, languageisavirus).
- Να αναπτύσσουν τον οπτικοακουστικό γραμματισμό.
- Να αναπτύσσουν ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη και αισθητική κρίση μέσα από την αντιστροφή οπτικών γωνιών.
- Να αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργατικής εργασίας.
- Να αξιολογούν τις δικές τους και των συμμαθητών/τριών τους δημιουργίες.

Οι παραπάνω στόχοι καλύπτουν και τις έξι υποκατηγορίες του γνωστικού τομέα,

δηλαδή, γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση, καθώς τις υποκατηγορίες της πρόσληψης και της ανταπόκρισης του συναισθηματικού τομέα της ταξινομίας των Bloom & Krathwohl (1999).

3.2 Επιλογή κινηματογραφικού και λογοτεχνικού υλικού

Η επιλογή των κινηματογραφικών ταινιών, που χρησιμοποιούνται στη διδακτική πρόταση, στηρίχθηκε σε μια σειρά κριτηρίων, τα οποία απορρέουν τόσο από το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας όσο και από τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης μαθητικής ομάδας. Κάθε ταινία: α) διαθέτει έναν βασικό σαφώς προσδιορισμένο δευτερεύοντα χαρακτήρα, του οποίου η αφηγηματική λειτουργία αντιστοιχεί σε έναν αναγνωρίσιμο αρχετυπικό τύπο, β) είναι κατάλληλη για μαθητές και μαθήτριες Α' Γυμνασίου, γ) έχει απλή υπόθεση, δηλαδή ακολουθεί μια ευδιάκριτη, γραμμική αφηγηματική δομή χωρίς πολύπλοκες παράλληλες πλοκές.

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια, επιλέχθηκαν τρεις ταινίες, η καθεμία οργανωμένη γύρω από έναν διαφορετικό αρχετυπικό τύπο δευτερεύοντος χαρακτήρα, μέντορα, ανταγωνιστή και βοηθό, προκειμένου οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν εμπειρικά τρεις θεμελιώδεις αφηγηματικές λειτουργίες και να αντιληφθούν τη διαφοροποιημένη συμβολή που καθεμία εξ αυτών προσφέρει στην πλοκή.

Η πρώτη ταινία, *Jibeuro/ The Way Home* (2002) της Κορεάτισσας σκηνοθέτριας Jeong-hyangLee, αφηγείται τη σχέση του επτάχρονου Sang-woo με την άφωνη γιαγιά του σε ένα απομακρυσμένο χωριό της Νότιας Κορέας. Ο Sang-woo, παιδί της πόλης με όλες τις συνήθειες της σύγχρονης αστικής ζωής, αφήνεται από τη μητέρα του προσωρινά στο χωριό της γιαγιάς και αρχικά αντιδρά με αναιδεια, απαιτητικότητα και αδιαφορία στις προσπάθειές της να τον προσεγγίσει. Η γιαγιά δεν εκφέρει ούτε έναν λόγο σε όλη τη διάρκεια της ταινίας, διδάσκει αποκλειστικά μέσα από τις πράξεις της. Περπατά επί ώρες για να αγοράσει ό,τι ζητά το παιδί, μαγειρεύει ό,τι εκείνο επιθυμεί ακόμη και όταν είναι δύσκολο για την οικονομική της κατάσταση, ανταποκρίνεται σε κάθε αγένεια με αδιάλειπτη υπομονή και αγάπη. Στο τέλος της ταινίας, ο Sang-woo μεταμορφώνεται συναισθηματικά και αφήνει στη γιαγιά του γραμμένα μηνύματα με σχέδια, επειδή εκείνη δεν ξέρει να διαβάζει. Η γιαγιά λειτουργεί ως κλασικός αρχετυπικός μέντορας, αφού δεν εξελίσσεται η ίδια· παραμένει σταθερή και επιτρέπει στον πρωταγωνιστή να μεταμορφωθεί μέσα από τις αντιδράσεις της και τις ενέργειές της. Η αφωνία της ενισχύει την αρχετυπική διάσταση

του ρόλου, αφού ο μέντορας δεν χρειάζεται πάντοτε τα λόγια, για να μεταδώσει αξίες. Από τη συγκεκριμένη ταινία θα αξιοποιηθούν 35 λεπτά, τα πιο χαρακτηριστικά σημεία που δείχνουν με τον πιο έντονο τρόπο τη δράση της γιαγιάς - μέντορα.

Η δεύτερη ταινία, *Mindenki* (2016) του Ούγγρου Σκηνοθέτη Kristóf Deák, που βραβεύτηκε με Όσκαρ Καλύτερης Ταινίας Μικρού Μήκους, τοποθετείται στη Βουδαπέστη του 1991. Η μικρή Zsófi μεταγράφεται σε νέο σχολείο και συμμετέχει με ενθουσιασμό στη βραβευμένη σχολική χορωδία. Η κα Erika, χαρισματική και εθνικά αναγνωρισμένη μαέστρος, της αναθέτει μυστικά να κινεί μόνο τα χείλη, χωρίς να τραγουδά πραγματικά, επειδή η φωνή της δεν βοηθά το σύνολο. Η Zsófi ανακαλύπτει, μαζί με τη φίλη της Liza, ότι η πρακτική αυτή εφαρμόζεται σε πολλά παιδιά. Στον εθνικό διαγωνισμό, ολόκληρη η χορωδία τραγουδά σιωπηλά σε ένδειξη αντίστασης. Η κα Erika αποχωρεί από τη σκηνή και τα παιδιά αρχίζουν να τραγουδούν ελεύθερα, χωρίς μαέστρο. Η κα Erika συνιστά υποδειγματικό παράδειγμα ανταγωνιστή χωρίς κακία, καθώς δεν είναι κακόβουλη, πιστεύει ειλικρινά στη μέθοδό της, και η αντιπαράθεση που προκαλεί δεν είναι προσωπική. Η ταινία επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να διακρίνουν τον ρόλο του αντιπάλου. Σημειώνεται ότι, λόγω της μικρής της διάρκειας, η συγκεκριμένη ταινία προβλέπεται να προβληθεί ολόκληρη.

Η τρίτη ταινία, *Bacheha-Ye aseman / Children of Heaven* (1997), του Ιρανού σκηνοθέτη MajidMajidi, αφηγείται την ιστορία δύο αδερφών από φτωχή οικογένεια της Τεχεράνης. Ο Ali, μαθητής δημοτικού, χάνει κατά λάθος τα παπούτσια της μικρότερης αδερφής του, της Zahra. Για να μην επιβαρύνουν τους γονείς τους, τα δύο παιδιά μοιράζονται το μοναδικό ζευγάρι πάνινων παπουτσιών του Ali. Η Zahra τα φοράει το πρωί στο σχολείο, τα δίνει κρυφά στον Ali στη μέση της ημέρας και εκείνος τα χρησιμοποιεί το απόγευμα για το δικό του σχολικό πρόγραμμα. Ο Ali εγγράφεται σε αγώνα δρόμου, στον οποίο το τρίτο βραβείο είναι ένα ζευγάρι καινούργια αθλητικά παπούτσια. Αν και κερδίζει το πρώτο βραβείο, χωρίς να το επιθυμεί, διαφαίνεται στο τέλος της ταινίας ότι, τελικά, ο πατέρας των παιδιών αγόρασε καινούργια παπούτσια για τη Zahra. Στη ταινία, λοιπόν, η Zahra λειτουργεί ως βοηθός - σύμμαχος σε αφηγηματικό και ψυχολογικό επίπεδο, διότι χωρίς τη δική της συνεργατική συμμετοχή, το σχέδιο του Ali καταρρέει. Ως δευτερεύον πρόσωπο δεν παρουσιάζει δικό της τόξο εξέλιξης, παραμένει σταθερά αφοσιωμένη, υπομονετική και έξυπνη. Η απουσία μεταμόρφωσης δεν αποτελεί αδυναμία, αλλά χαρακτηριστικό γνώρισμα του αρχετυπικού βοηθού. Η δική της σταθερότητα επιτρέπει στον πρωταγωνιστή να

αλλάξει. Από την ταινία θα προβληθούν 35 λεπτά, στα οποία παρουσιάζεται η δράση της αδελφής - βοηθού.

Η διδακτική πρόταση, ωστόσο, δεν περιορίζεται στον κινηματογράφο. Η ένταξη λογοτεχνικών κειμένων στη συνολική σχεδίαση πέρα από τη θεσμική εισήγηση προκύπτει και από την διαπίστωση ότι τα δύο μέσα μοιράζονται κοινή αφηγηματικότητα αλλά διαφοροποιούνται στους εκφραστικούς τρόπους. Έτσι, η συγκριτική αντιπαραβολή λογοτεχνικού και κινηματογραφικού εκπροσώπου του ίδιου αρχετυπικού τύπου αναδεικνύει τα ιδιαίτερα πλεονεκτήματα κάθε μέσου.

Η επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων έγινε από το σχολικό εγχειρίδιο Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου (Πυλαρινός, Χατζηδημητρίου, Βαρελάς, 2025), επιλογή η οποία εξασφαλίζει άμεση εφαρμοσιμότητα στη διδακτική πράξη, καθώς τα κείμενα είναι ήδη διαθέσιμα σε κάθε μαθητή/τρια και μπορούν να ενταχθούν στον ετήσιο προγραμματισμό του μαθήματος. Τα κριτήρια επιλογής των λογοτεχνικών κειμένων είναι κοινά με εκείνα των ταινιών και αφορούν την ύπαρξη ενός αναγνωρίσιμου αρχετυπικού τύπου δευτερεύοντος χαρακτήρα με ουσιαστική αφηγηματική λειτουργία, τη δυνατότητα συγκριτικής μελέτης του με αντίστοιχο κινηματογραφικό χαρακτήρα και την καταλληλότητα του περιεχομένου για το μαθητικό κοινό. Επιπλέον, το διαφορετικό είδος (παραμύθι, αυτοβιογραφία, διήγημα) στο οποίο εντάσσεται το κάθε κείμενο αποδεικνύει ότι σε τόσο ετερόκλητο υλικό υπάρχουν ρόλοι με τα χαρακτηριστικά που παρουσίασε η αφηγηματολογία. Έτσι, είτε πρόκειται για αφήγηση λαϊκή είτε για πρωτοπρόσωπη βιοματική εξιστόρηση είτε για γέννημα της φαντασίας ενός δημιουργού, το συμπέρασμα είναι ίδιο, «η αφήγηση είναι το φυσικό όχημα της λαϊκής ψυχολογίας», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Bruner (Bigge & Shermis, 2014:190).

Το πρώτο επιλεγμένο κείμενο, «Το πιο γλυκό ψωμί», είναι κεφαλονίτικη παραλλαγή ενός λαϊκού παραμυθιού και εντάσσεται στην Ενότητα «Λαογραφικά» του εγχειριδίου. Στον πυρήνα του αφηγήματος βρίσκεται ένας βασιλιάς που πάσχει από ανορεξία. Η εμφάνιση και η προτροπή ενός σοφού γέροντα να τον ακολουθήσει αποδεικνύεται ως η μόνη λύση στο πρόβλημά του. Η σύντομη αυτή αφήγηση κωδικοποιεί το κλασικό αρχέτυπο του μέντορα: ο σοφός γέροντας λειτουργεί ως καθοδηγητής του βασιλιά, οδηγώντας τον μέσα από μια βιοματική διαδικασία στην αναθεώρηση των αντιλήψεών του και τελικά στη μεταμόρφωσή του. Η τυπολογική συνάφεια με τη γιαγιά του *Jibeuro* δεν εδράζεται στον τρόπο δράσης των δύο

προσώπων, αλλά στην κοινή αφηγηματική τους λειτουργία. Και οι δύο αποτελούν μορφές μέντορα που κινητοποιούν μια διαδικασία μάθησης και εσωτερικής μεταβολής του πρωταγωνιστή, παρότι ο γέροντας δρα μέσω άμεσης καθοδήγησης, ενώ η γιαγιά μέσω της σιωπηρής παρουσίας και του παραδείγματός της. Η σύγκριση επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν πώς η αρχετυπική λειτουργία του μέντορα μπορεί να εκδηλωθεί με ρητό ή υπόρρητο τρόπο, σε λαϊκή προφορική παράδοση ή σε σύγχρονο κινηματογραφικό έργο.

Το δεύτερο κείμενο, «Η νέα Παιδαγωγική» του Νίκου Καζαντζάκη, ανήκει στην Ενότητα «Παλαιότερες μορφές ζωής» του σχολικού εγχειριδίου. Πρόκειται για δύο αποσπάσματα από το αυτοβιογραφικό έργο *Αναφορά στον Γκρέκο*. Στη συγκεκριμένη πρόταση θα αξιοποιηθεί το δεύτερο απόσπασμα στο οποίο ο Καζαντζάκης παρουσιάζεται ως μαθητής στην τετάρτη τάξη του δημοτικού σχολείου και περιγράφει τη βίαιη παιδαγωγική μέθοδο του δασκάλου του. Ο δάσκαλος αντιπροσωπεύει τον ανταγωνιστή με μορφή εξουσίας και λειτουργεί ως θεσμικό πρόσωπο που χρησιμοποιεί την εκπαίδευση ως μηχανισμό ελέγχου και όχι ως μηχανισμό χειραφέτησης. Η τυπολογική αντιστοιχία με την κα Erika του *Mindenki* είναι προφανής, καθώς και οι δύο χαρακτήρες συνιστούν παραδείγματα εκπαιδευτικής εξουσίας που καταπιέζουν, χωρίς να είναι κακόβουλοι.

Το τρίτο κείμενο, το διήγημα «Τα κόκκινα λουστρίνια» της Ειρήνης Μάρρα, ανήκει στην Ενότητα «Αγάπη για τους συνανθρώπους μας» και αφορά έναν νεαρό υποδηματοποιό και την αδελφή του. Ο μεγαλύτερος αδελφός αποφασίζει να προσφέρει στην αδελφή του ως δώρο ένα ζευγάρι κόκκινα παπούτσια, που έφτιαξε για την κόρη του δασκάλου, μετά από τη συνειδητοποίηση ότι αυτή το έχει περισσότερο ανάγκη. Υπάρχει τυπολογική συνάφεια με τη Zahra του *Children of Heaven* καθώς και στις δύο περιπτώσεις, ο δευτερεύων χαρακτήρας συμβάλλει στην ωρίμανση του πρωταγωνιστή αδελφού. Ωστόσο, η αδελφή στο συγκεκριμένο διήγημα δε δρα, αλλά μόνο με την παρουσία της παίζει καθοριστικό ρόλο στη ριζική αλλαγή της απόφασης του πρωταγωνιστή. Τα παπούτσια, εξάλλου, λειτουργούν και στα δύο κείμενα ως συμβολικό αντικείμενο που πυροδοτεί την αφηγηματική εξέλιξη, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να προβούν σε μια ενδιαφέρουσα σύγκριση. Ως προς την ταξινόμια των κινηματογραφικών χαρακτήρων ακολουθείται η διαίρεση του Vogler (2007) και προκύπτει η αντιστοιχισμός: γιαγιά → μέντορας, κα Erika → αντίπαλος, Zahra → βοηθός. Οι ρόλοι είναι καταφανείς και για αυτόν τον λόγο επιλέχτηκε πρώτα η προβολή των ταινιών και στη συνέχεια η προσπέλαση των

λογοτεχνικών κειμένων. Ως προς την ταξινόμια των λογοτεχνικών χαρακτήρων ακολουθείται η θεωρία του Galef, ο οποίος διακρίνει τους δευτερεύοντες λογοτεχνικούς χαρακτήρες σε δομικούς και μιμητικούς, επισημαίνοντας ότι σε αρκετά κείμενα παρατηρείται και συνδυασμός διαφόρων τύπων (Κιοσσές, 2018). Έτσι, σύμφωνα με αυτήν την τυπολογία ο σοφός γέροντας είναι «διευκολυντής» ή «φορέας δράσης», διότι διευκολύνει την προώθηση της δράσης του παραμυθιού. Στη συγκεκριμένη διαίρεση δε χρησιμοποιείται ο όρος μέντορας, που είναι κινηματογραφικός όρος, αλλά τα χαρακτηριστικά που του αποδίδονται παραπέμπουν σε αυτόν τον ρόλο. Ο δάσκαλος του Καζαντζάκη, ακολουθώντας τον Galef, θα εντασσόταν στους «εχθρούς» ή αλλιώς στους «αντίθετους χαρακτήρες», διότι λειτουργεί ως αντίπαλος για τον πρωταγωνιστή, σύμφωνα με την κινηματογραφική ορολογία. Η αδελφή του υποδηματοποιού ανήκει στην κατηγορία «οικογένεια», αλλά και στον «υπογραμμιστή», κατά τον Galef, καθώς ενισχύει με την παρουσία της τα χαρακτηριστικά του κεντρικού ήρωα. Αυτή ακριβώς η δύναμη που απορρέει από την ύπαρξή της και τη φτωχική της εμφάνιση και όχι από τη δράση, ήταν ο λόγος της επιλογής της, διότι αφήνει στους/στις μαθητές/τριες μεγαλύτερα περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης. Γενικά, οι θεωρητικοί της λογοτεχνίας χρησιμοποιούν μία διαφορετική ορολογία στην απόδοση του ρόλου των δευτερευόντων χαρακτήρων, διαπίστωση που προκύπτει και από την ταξινόμηση του Αθανασόπουλου (2010), ωστόσο, αυτό δεν εμποδίζει τον παραλληλισμό τους με τους κινηματογραφικούς χαρακτήρες, που είναι με μεγαλύτερη ακρίβεια ενταγμένοι σε κατηγορίες. Άλλωστε, ο Chatman (1978) θεωρεί ότι ο χαρακτήρας δεν αποτελεί ρητά καταγεγραμμένο στοιχείο, αλλά πνευματική κατασκευή που συντίθεται από τον/την αναγνώστη/τρια κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. Έτσι, υποστηρίζει μία «ανοιχτή» θεωρία για την ανάλυση του λογοτεχνικού χαρακτήρα, που μπορεί, όμως, να συμπληρωθεί και από τη θεωρία για τους κινηματογραφικούς χαρακτήρες.

Με αυτήν την επισήμανση η παραπάνω τριμερής αρχετυπική οργάνωση συγκροτεί μια συνεκτική δομή διδασκαλίας. Από τη μία, κάθε αρχετυπικός τύπος διαθέτει δύο εκπροσώπους, έναν κινηματογραφικό και έναν λογοτεχνικό, που προσφέρουν πλούσιο συγκριτικό πεδίο. Από την άλλη, η συνολική διάρθρωση επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να διαπιστώσουν εμπειρικά ότι οι θεμελιώδεις αφηγηματικές λειτουργίες εμφανίζονται στα δύο μέσα άλλοτε με κοινά στοιχεία και άλλοτε με διαφορές, που μπορούν, ωστόσο, να αξιοποιηθούν το ίδιο δημιουργικά.

3.3 Παιδαγωγική τεκμηρίωση των δημιουργικών δραστηριοτήτων

Η φύση του μαθήματος της λογοτεχνίας επιτρέπει προσεγγίσεις των λογοτεχνικών κειμένων από διαφορετικές οδούς με στόχο όχι τη διατύπωση της μοναδικής ερμηνείας, αλλά τη διερεύνηση πολλαπλών ερμηνευτικών εκδοχών (Παπαρούση, 2019). Ωστόσο, η ερμηνευτική πολλαπλότητα είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα και του κινηματογράφου. Επομένως, η σύνδεσή τους μέσω της δημιουργικής γραφής, που παράγει νέο πρωτότυπο υλικό, οδηγεί στην επιλογή ενός διδακτικού μοντέλου για την εφαρμογή της παρούσας διδακτικής πρότασης που θα στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη συνεργατική μάθηση. Άλλωστε, η εργασία σε ετερογενείς ομάδες προτείνεται από τις περισσότερες θεωρίες μάθησης (Bruner, Vygotsky, Dewey), διότι δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον, για να αναπτύξει ο/η μαθητής/τρια την αυτοεκτίμηση, την ατομική ευθύνη και τις κοινωνικές δεξιότητες (Κολιάδης, 2007· Ματσαγγούρας, 2009). Κρίνεται, όμως, απαραίτητη και μία εισαγωγική ώρα με τη μορφή της άμεσης διδασκαλίας για την παρουσίαση των κομβικών σημείων της αφήγησης και των βασικών χαρακτηριστικών των προσώπων στα δύο μέσα. Επίσης, είναι αναγκαία η διαλογική μέθοδος διδασκαλίας στην ολομέλεια στην πρώτη επαφή των μαθητών/τριών με τις ταινίες και τα λογοτεχνικά κείμενα. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Hovland, στην αρχή του μαθήματος χρειάζεται καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προς τους/τις μαθητές/τριες (Μακρίδου, 2005). Ο συνδυασμός αυτός, συνεργατικής μάθησης και άμεσης διδασκαλίας, προτείνεται και από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας (ΙΕΠ, 2022) με την παράλληλη αξιοποίηση εργαλείων που προσφέρουν η Θεωρία της Λογοτεχνίας και οι Θεωρίες της Μάθησης για τις δραστηριότητες της δημιουργικής γραφής. Έτσι, οι περισσότερες εργασίες, που θα κληθούν οι μαθητές/τριες να επεξεργαστούν, είναι ομαδικές εκτός από αυτές που εμπίπτουν στο πεδίο της αφόρμησης και της ανάλυσης των προσώπων, εκ των οποίων κάποιες θα απαντηθούν μετά από διαλογική συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης και κάποιες θα απαντηθούν ατομικά. Θεωρείται απαραίτητο να υπάρχει και ατομική ανταπόκριση στο έργο, λογοτεχνικό και κινηματογραφικό, διότι με αυτόν τον τρόπο θα καταγραφούν όλες οι προσωπικές αντιδράσεις στο καινούργιο ερέθισμα.

Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες που αφορούν στην αφόρμηση ερείδονται στη «Συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης» της Louise M. Rosenblatt, καθώς είναι η

μόνη από τον χώρο των αναγνωστικών θεωριών που έχει προσαρμόσει τα πορίσματά της στην εκπαίδευση, ταυτίζοντας τον/την αναγνώστη/τρια με τον/τη μαθητή/τρια (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007). Σύμφωνα, λοιπόν, με τη Rosenblatt είναι βασικό το πρώτο στάδιο της προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου, γιατί σε αυτό ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί τα κίνητρα για την ανάγνωση της λογοτεχνίας, προκαλώντας την περιέργεια και την επιθυμία των μαθητών/τριών (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007). Η περιέργεια, όμως, σύμφωνα με τον Bruner είναι ένα ενδογενές κίνητρο και σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή η προσοχή «έλκεται από κάτι που είναι ασαφές, ατελές, αβέβαιο και αυτή η προσήλωση της προσοχής διατηρείται μέχρις ότου γίνει το θέμα αυτό σαφές, τέλειο ή βέβαιο» (Κολιάδης, 2007). Έτσι, οι εικόνες και το συννεφόμελο πλαισιωμένα με τις κατάλληλες ερωτήσεις στην αφόρμηση είναι πρόσφορα μέσα για την ενεργοποίηση αυτού του μηχανισμού όχι μόνο για τα λογοτεχνικά κείμενα αλλά και για τις ταινίες. Οι αυθόρμητες αντιδράσεις των μαθητών/τριών σε αυτά τα ερεθίσματα εν είδει ιδεοθύελλας καταγράφονται με τη χρήση της τεχνολογίας στον διαδραστικό πίνακα χωρίς τον φόβο της κριτικής. Η τεχνική αυτή ενεργοποιεί τη δημιουργική σκέψη, σύμφωνα με τους Feinberg & Charlan και τους/τις παρακινεί να συμμετάσχουν ακόμη και αν είναι απρόθυμοι/ες αρχικά (Δημητριάδου, 2016).

Οι δραστηριότητες που αφορούν στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών των δευτερευόντων προσώπων είναι σύμφωνες με τη διαπίστωση του Bruner (1960) ότι «αν οι λεπτομέρειες δεν ενταχθούν μέσα σε ένα πειθαρχημένο σύνολο δε θα παραμείνουν στη μνήμη». Για τον λόγο αυτόν έχουν δημιουργηθεί πολύχρωμα σχεδιαγράμματα, δυναμικής μορφής, δηλαδή, με τη δυνατότητα προσθαφαίρεσης στοιχείων, που έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να συγκρατήσουν τα στοιχεία εκείνα που θα χρειαστούν στις δικές τους εργασίες. Επιπλέον, θα υπάρχει η δυνατότητα αποθήκευσης στο tablet τους και έτσι θα είναι διαθέσιμα ανά πάσα στιγμή, λειτουργώντας ως σημεία αναφοράς. Τα σχεδιαγράμματα και οι οδηγίες, που δίνονται για τη συγγραφή ποιημάτων μορφής λιμερίκ και Clerihew καθώς και για τη συγγραφή συνταγής, θα επιτελέσουν τον ρόλο «προκαταβολικών οργανωτών», κατά τη θεωρία του Ausubel (Κολιάδης, 2007), αφού θα συμβάλουν στην εστίαση της προσοχής των παιδιών στα βασικά γνωρίσματα της ποιητικής μορφής την οποία θα κληθούν να αποδώσουν με τον δικό τους λόγο και στα δομικά στοιχεία μίας συνταγής. Αλλά και σύμφωνα με τον Bandura (Δανασσής - Αφεντάκης, 1994) η μίμηση προτύπου θα οδηγήσει τον/τη μαθητή/τρια σε μία δημιουργική αναπαραγωγή. Επομένως, για να προχωρήσουν οι μαθητές/τριες στην

παραγωγή των δικών τους ποιημάτων και στη συγγραφή συνταγής είναι αναγκαίο να υπάρχουν αυτές οι πληροφορίες ως έναυσμα για την ενεργοποίηση της φαντασίας τους. Βέβαια, θα υπάρχουν και δραστηριότητες που θα αφήνουν ελεύθερους/ες τους/τις μαθητές/τριες να δημιουργούν ποιητικά κείμενα σε οποιαδήποτε μορφή επιθυμούν. Το βέβαιο είναι ότι, είτε ακολουθηθεί η πρώτη οδός είτε η δεύτερη, της απόλυτης ελευθερίας, θα υπάρχει το δημιουργικό στοιχείο, καθώς, σύμφωνα με τον Gardner, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ενσωματώσει δημιουργικές προσεγγίσεις στη χρήση των μιμητικών μεθόδων (Μαλαφάντης, 2014).

Οι υπόλοιπες δραστηριότητες αφορούν στην αφήγηση, οπότε τα θεωρητικά ερείσματα τους βρίσκονται στη θεωρία της Αφηγηματολογίας και στη θεωρία της Rosenblatt, που προβλέπει ως μεμονωμένο στάδιο στο δικό της μοντέλο, την «Έκφραση της Ανταπόκρισης» με τη μορφή δημιουργικού γραψίματος (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007). Η αφήγηση, όμως, κατέχει κομβική θέση και στη θεωρία του Bruner, γιατί τη χαρακτηρίζει ως την πιο ισχυρή μορφή μάθησης, καθώς πρόκειται για μία εγγενή δεξιότητα του ανθρώπου που μπορεί να τελειοποιηθεί με τα κατάλληλα πρότυπα και τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία (Bigge & Shermis, 2014). Στην προκειμένη περίπτωση η δημιουργική γραφή είναι ο τρόπος που θα οδηγήσει στη βελτιστοποίηση. Ειδικά σε κάποιες εργασίες θα ζητηθεί από τους/τις μαθητές/τριες να δημιουργήσουν δευτερεύοντα πρόσωπα ως προέκταση και εφαρμογή της γνώσης του εκάστοτε ρόλου, όπως προβλέπει η Συνεκτική Θεωρία του Gordon, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών. Ειδικότερα, οι δύο από τους τρεις τύπους αναλογιών που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας, μπορούν να αξιοποιηθούν και στις δημιουργικές εργασίες των μαθητών/τριών. Η «προσωπική αναλογία» του Gordon θα λειτουργήσει, όταν οι μαθητές/τριες θα κληθούν να ταυτιστούν νοηματικά (Βερτσέτης, 1997) με τα δευτερεύοντα πρόσωπα αλλά και με τα άψυχα αντικείμενα και η «άμεση αναλογία», όταν θα χρειαστεί να γράψουν περιστατικά μετά από τη σύγκριση δύο προσώπων, συνάγοντας από τις ενέργειες του ενός προσώπου τρόπους δράσης για το άλλο (Βερτσέτης, 1997). Σημαντικό ρόλο θα παίξουν και τα εκπαιδευτικά λογισμικά που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές/τριες σε εργασίες δημιουργίας πολυμεσικού κειμένου, μετατρέποντας σε avatar κάποιον/α ήρωα/ηρωίδα ή επιλέγοντας μία μουσική επένδυση για κάποιο ποίημα. Η χρήση των νέων τεχνολογιών υποβοηθά την ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης, σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner (Μακρίδου, 2005).

Συνολικά, οι δραστηριότητες εδράζονται στις κοινωνικοπολιτισμικές αντιλήψεις του Vygotsky για τη μάθηση, καθώς παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες ευκαιρίες ενεργού συμμετοχής με την κατάλληλη καθοδήγηση (Κολιάδης, 2007). Παράλληλα, υιοθετούν τις αρχές της συνεργατικής και διερευνητικής μάθησης που εισηγήθηκε ο Dewey (Ματσαγγούρας, 2009), δίνοντας έμφαση στη συλλογική οικοδόμηση της γνώσης και στη μάθηση μέσω της εμπειρίας.

3.4 Διδακτική πρόταση

Η εργαλειοθήκη των ασκήσεων, που παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα, εντάσσεται στο ακόλουθο διδακτικό σενάριο το οποίο ορίζει τη χρονική ακολουθία, τη δομή των δραστηριοτήτων και τα απαραίτητα φύλλα εργασίας.

Το σενάριο υιοθετεί συνδυαστικά τη διερευνητική, την ομαδοσυνεργατική και τη μαθητοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας. Σε επίπεδο ολομέλειας ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διευκολυντής και συντονιστής που θέτει ερωτήματα, καταγράφει απαντήσεις στον διαδραστικό πίνακα και κατευθύνει την κοινή διερευνητική διαδικασία. Σε επίπεδο πέντε ομάδων των τεσσάρων ατόμων οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν διακριτούς ρόλους, μετά από δική τους συνεννόηση (συντονιστής/τρια, γραμματέας, χειριστής/τρια λογισμικών, παρουσιαστής/τρια), αξιοποιούν τα tablets τους και έχουν πρόσβαση στις ταινίες, στα αποθηκευμένα αρχεία της ολομέλειας και στα φύλλα εργασίας, ώστε η μετάβαση από τη συλλογική στην ομαδική εργασία και στο διαθέσιμο υλικό να είναι αδιάλειπτη.

Η συνολική πορεία διαρθρώνεται σε πέντε φάσεις. Η εισαγωγική φάση (1 διδακτική ώρα) θεμελιώνει το θεωρητικό υπόβαθρο και προετοιμάζει τους/τις μαθητές/τριες για την προσέγγιση των ταινιών και των λογοτεχνικών κειμένων. Ακολουθούν τρεις ισόχρονοι διδακτικοί κύκλοι των 8 ωρών, καθένας από τους οποίους είναι αφιερωμένος σε έναν τύπο δευτερεύοντα χαρακτήρα και βασίζεται στο ζεύγος: ταινία - λογοτεχνικό κείμενο. Η κατανομή των 8 ωρών ακολουθεί την εξής πορεία: 1 συνεχόμενο δίωρο: αφόρμηση - προβολή ταινίας - ανάλυση δευτερεύοντος προσώπου - αφόρμηση - παρουσίαση κειμένου - σύγκριση δευτερευόντων χαρακτήρων, 1 συνεχόμενο δίωρο: εργασίες σε ομάδες με δραστηριότητες που αφορούν στην ταινία, 1 διδακτική ώρα: παρουσίαση των εργασιών, 1 συνεχόμενο δίωρο: εργασίες σε ομάδες με δραστηριότητες που αφορούν στο κείμενο, 1

διδασκτική ώρα: παρουσίαση των εργασιών. Η πορεία ολοκληρώνεται με μια τελική φάση σύνθεσης και αξιολόγησης (3 ώρες), όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να παραγάγουν νέο κείμενο και να αναστοχαστούν κριτικά πάνω στους τρεις τύπους δευτερευόντων χαρακτήρων που ήδη μελέτησαν. Επιπρόσθετα, δέχονται την ανατροφοδότηση από τον/την εκπαιδευτικό για τις ομαδικές εργασίες με τη μορφή της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

ΦΑΣΗ Α': Εισαγωγή στους δευτερεύοντες χαρακτήρες

Οργάνωση: ολομέλεια, Διάρκεια: 1 διδασκτική ώρα

Η εισαγωγική φάση δημιουργεί το εννοιολογικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο θα οικοδομηθεί το σύνολο του σεναρίου. Ο/Η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει διδακτικό-πληροφοριακό ρόλο. Συγκεκριμένα, μέσω εισήγησης και με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα, κάνει μία σύντομη αναφορά στη βασική πορεία συγκρότησης μιας αφήγησης (αρχική κατάσταση, εξέλιξη/κρίσιμα σημεία, κατάληξη) και στη διαδρομή μεταμόρφωσης του πρωταγωνιστικού χαρακτήρα. Στη συνέχεια παρουσιάζει τα είδη και τα χαρακτηριστικά των δευτερευόντων χαρακτήρων, που θα αποτελέσουν αντικείμενο ανάλυσης, αναδεικνύοντας τη σχέση τους με τον πρωταγωνιστή και επεξηγώντας τη λειτουργία τους τόσο στη συνολική εξέλιξη της ταινίας όσο και στην εσωτερική μεταμόρφωση του κεντρικού προσώπου. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες θα κατανοήσουν ότι οι δευτερεύοντες χαρακτήρες δεν αποτελούν απλώς επιμέρους πρόσωπα της ιστορίας, αλλά αποκτούν νόημα μέσα από τη λειτουργία τους στην αφηγηματική δομή και τη σχέση τους με τον κεντρικό χαρακτήρα. Στόχος της ώρας αυτής δεν είναι η εξαντλητική θεωρητική κάλυψη, αλλά η δημιουργία ενός κοινού λεξιλογίου εργασίας. Με την ολοκλήρωσή της οι μαθητές/τριες γνωρίζουν ότι σε κάθε αφήγηση θα κληθούν να αναγνωρίσουν διακριτούς ρόλους - μέντορα, αντίπαλο, βοηθό - και ότι ο κάθε ρόλος ορίζεται από τη λειτουργία του ως προς τον πρωταγωνιστή. Η προετοιμασία αυτή είναι κρίσιμη, διότι θα επιτρέψει στις επόμενες φάσεις τη γρήγορη μετάβαση από την ανάλυση στη δημιουργική παραγωγή. Ο ρόλος των μαθητών/τριών στη φάση αυτή είναι δεκτικός αλλά και ενεργός. Συγκεκριμένα, παρακολουθούν την παρουσίαση, καταγράφουν τα βασικά εννοιολογικά εργαλεία και διατυπώνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις. Η ώρα κλείνει με την ανακοίνωση της δομής του διδακτικού σεναρίου, ώστε οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν συνολική εικόνα της πορείας στην οποία εμπλέκονται.

ΦΑΣΗ Β΄: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ

Ταινία: *Jibeuvo* (2002) / Λογοτεχνικό κείμενο: «Το πιο γλυκό ψωμί», Διάρκεια: 8 διδακτικές ώρες

1. Αφόρμηση και προβολή

Οργάνωση: ολομέλεια, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Η ώρα ξεκινά με αφόρμηση δέκα λεπτών κατά την οποία στον διαδραστικό πίνακα προβάλλονται εικόνες των δύο βασικών προσώπων της ταινίας, μέσα σε πλαίσιο κινηματογραφικής ταινίας, και τίθεται το ερώτημα ποιο είναι το πρωταγωνιστικό και ποιο το δευτερεύον πρόσωπο, με βοηθητική υπενθύμιση ότι κεντρικός χαρακτήρας είναι αυτός που αλλάζει περισσότερο. Ο/Η κάθε μαθητής/τρια απαντά ατομικά μέσω της εφαρμογής Linoit, χρησιμοποιώντας το tablet που έχει στο θρανίο του/της και οι απαντήσεις προβάλλονται στον διαδραστικό πίνακα σε όλη την τάξη. Ο/Η εκπαιδευτικός δεν επικυρώνει εδώ τη σωστή απάντηση, αλλά συγκεντρώνει τις διαισθήσεις της τάξης ως αφετηρία. Ακολουθεί η προβολή των κρίσιμων αποσπασμάτων της ταινίας, διάρκειας τριάντα πέντε λεπτών, στα οποία εμφανίζεται η γιαγιά.

2. Σκιαγράφηση δευτερεύοντος κινηματογραφικού χαρακτήρα - αφόρμηση - ανάγνωση - σύγκριση δευτερευόντων χαρακτήρων

Οργάνωση: ολομέλεια, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Στην επόμενη ώρα ο/η εκπαιδευτικός συμπληρώνει με βάση τις απαντήσεις των μαθητών/τριών ένα διπλό διάγραμμα, που προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα. Σε αυτό αντιπαραβάλλονται τα χαρακτηριστικά της γιαγιάς με τις πράξεις του παιδιού. Η σημειωτική επιλογή του διαγράμματος είναι ιδιαίτερα διδακτική: η πλευρά του παιδιού αρχίζει γκρίζα, εφόσον δεν έχει συντελεστεί ακόμη η αλλαγή, και σταδιακά χρωματίζεται με τα χρώματα της γιαγιάς, οπτικοποιώντας τη μεταμόρφωση ως αποτέλεσμα της επίδρασής της. Αντίθετα, η πλευρά της γιαγιάς είναι εξ αρχής πολύχρωμη, διότι ο μέντορας δεν αλλάζει, αλλά μεταμορφώνει τους άλλους. Τα στοιχεία αυτά καθώς και η λέξη στα κορεάτικα πάνω από την εικόνα της γιαγιάς στο κέντρο του κύκλου αποτελούν αντικείμενο συζήτησης μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες κατονομάζουν τον ρόλο της γιαγιάς και η ονομασία αυτή (μέντορας)

καταγράφεται από τον/την εκπαιδευτικό στον διαδραστικό πίνακα σε σχήμα με τη μορφή κλακέτας. (9 λεπτά)

Κατόπιν, προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα ένα πληροφοριακό διάγραμμα με εικόνες, που παρουσιάζουν έναν βασιλιά και έναν γέροντα. Οι μαθητές/τριες παρακινούνται να καταθέσουν τις υποθέσεις τους για αυτές τις εικόνες, γράφοντας μια σύντομη ιστορία πενήντα λέξεων σε ένα φύλλο χαρτί με τη μορφή παλαιού εγγράφου. Με τον τρόπο αυτόν επιδιώκεται να μπουν στον ρόλο των παραμυθιάδων (10 λεπτά). Οι μαθητές/τριες διαβάζουν στην ολομέλεια της τάξης τα κείμενά τους και ο/η εκπαιδευτικός καταγράφει στον διαδραστικό πίνακα τον/τους ρόλο/ους που απέδωσαν στον σοφό της εικόνας. (10 λεπτά)

Ακολουθεί η ανάγνωση από τον/την εκπαιδευτικό του παραμυθιού «Το πιο γλυκό ψωμί». (7 λεπτά)

Στο τέλος ο/η εκπαιδευτικός συμπληρώνει με βάση τις απαντήσεις των μαθητών/τριών ένα διπλό διάγραμμα που προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα. Για τον σκοπό αυτόν ζητείται από τα παιδιά, αρχικά, να εντοπίσουν τις ενέργειες του σοφού και της γιαγιάς, οι οποίες καταγράφονται σε ειδικά πλαίσια και στη συνέχεια να ονομάσουν επιγραμματικά τους τρόπους με τους οποίους το καθένα από αυτά τα πρόσωπα καθοδηγεί το πρωταγωνιστικό πρόσωπο στην ταινία και στο κείμενο. Τα κοινά τους σημεία αποτυπώνονται στον κεντρικό κύκλο. Με αυτόν τον τρόπο ο μέντορας από συγκεκριμένο πρόσωπο μετατρέπεται σε λειτουργική κατηγορία. Έτσι, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να καταστούν ικανοί/ές να κατονομάσουν τον ρόλο του σοφού και η ονομασία αυτή (μέντορας) καταγράφεται από τον/την εκπαιδευτικό στον διαδραστικό πίνακα σε σχήμα με τη μορφή κλακέτας. (9 λεπτά)

3. Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με αφορμή την ταινία – α' μέρος

(Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες)

Μετά από μία σύντομη υπενθύμιση της υπόθεσης της ταινίας από τον/την εκπαιδευτικό μέσω παρουσίασης με αρχείο PowerPoint (5 λεπτά), λόγω της χρονικής απόστασης από την επεξεργασία της, οι μαθητές/τριες περνούν σε ομαδική εργασία που περιλαμβάνει 4 δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με αφορμή την ταινία, διάρκειας δύο συνεχόμενων ωρών. Σε κάθε διδακτική ώρα αυτού του δίωρου αντιστοιχούν δύο μόνο δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, για να μπορέσουν τα παιδιά να τις επεξεργαστούν χωρίς την πίεση του χρόνου, αφιερώνοντας στην

καθεμία όσα λεπτά χρειάζονται από το όριο των σαράντα πέντε λεπτών. Ο/Η κάθε μαθητής/τρια θα έχει το δικό του tablet στο οποίο θα υπάρχουν αποθηκευμένα η ταινία, τα αρχεία από τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στην ολομέλεια, για να έχει διαθέσιμες τις πληροφορίες που καταγράφηκαν με τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών και τα φύλλα εργασίας. Οι απαντήσεις καταγράφονται από τον χειριστή των λογισμικών με το tablet στο κοινό έγγραφο της ομάδας στο Google Docs, για να σταλεί στον/στην εκπαιδευτικό και να γίνει η παρουσίασή τους μετά από την ολοκλήρωση των εργασιών.

Οργάνωση: ομάδες, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Μετά την προβολή της παρουσίασης γίνεται η επεξεργασία των δύο πρώτων εργασιών. Η πρώτη δραστηριότητα ζητά να γράψουν οι μαθητές/τριες, όπως θα το έγραφε το παιδί- πρωταγωνιστής, ένα λίμερικ που αποτυπώνει αστείες πλευρές της γιαγιάς, συνοδευόμενο από ζωγραφιά. Για την υποβοήθηση των μαθητών/τριών υπάρχει μετά την εκφώνηση ένα σχεδιάγραμμα με τα βασικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου είδους ποίησης. Η άσκηση αυτή φέρνει στο προσκήνιο τον δευτερεύοντα ρόλο και δοκιμάζει την ικανότητά των μαθητών/τριών να μετασχηματίζουν τα χαρακτηριστικά του σε ποιητικό λόγο.

Η δεύτερη δραστηριότητα επικεντρώνεται στην ιδιόλεκτο της γιαγιάς (τις χειρονομίες με τις οποίες επικοινωνεί), ζητώντας πρώτα την καταγραφή και σημασιοδότησή τους σε πίνακα, που δίνεται με τη δυνατότητα της πρόσθεσης ή αφαίρεσης γραμμών σε αυτόν από τους/τις μαθητές/τριες, και έπειτα την επινόηση μιας νέας χειρονομίας ενσωματωμένης σε αυθεντική αφηγηματική σκηνή τουλάχιστον εκατόν πενήντα λέξεων. Έτσι, αναμένεται ο τρόπος καθοδήγησης του μέντορα να αναδειχθεί, αλλά και να εμπλουτιστεί με τη φαντασία των μαθητών/τριών.

4. Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με αφορμή την ταινία - β' μέρος

Οργάνωση: ομάδες, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Την επόμενη ώρα οι ομάδες επεξεργάζονται τις υπόλοιπες εργασίες του φύλλου εργασίας.

Στην τρίτη δραστηριότητα καλούνται να αντιστρέψουν τους ρόλους (δύστροπη γιαγιά, καλόβουλος εγγονός) και να αφηγηθούν ένα νέο περιστατικό υπό το πρίσμα της προσαρμογής της γιαγιάς στην πόλη. Αυτή η εργασία στηρίζεται στην «άμεση

αναλογία» του Gordon (Βερτσέτης, 1997) και ελέγχει τον βαθμό κατανόησης του ρόλου με την εφαρμογή του ρεπερτορίου του σε νέα δεδομένα.

Τέλος, ζητείται από τις ομάδες να συνθέσουν ένα ποίημα έξι στίχων, τουλάχιστον, σε όποια μορφή επιθυμούν, που να περιγράφει από τη θέση του εγγονού τη σχέση του με τη γιαγιά/μέντορα, πριν την αναχώρησή του από το σπίτι της. Ακόμη, θα χρειαστεί αυτό το ποίημα να το μελοποιήσουν, αξιοποιώντας το πρόγραμμα Suno και να το εμπλουτίσουν με νέες λέξεις, που να αποδίδουν τις συγγενικές αποχρώσεις κατά το παράδειγμα του κορεάτικου *halmeoni* (= γιαγιά). Οι διαφορετικές λέξεις που έχουν οι Κορεάτες για την έννοια της γιαγιάς θα δίνονται στα παιδιά. Η εργασία αυτή θα δείξει την αλλαγή που επήλθε στον πρωταγωνιστή μετά την καθοδήγηση της γιαγιάς. Έτσι, τη θέση του αστείου ποιήματος της πρώτης εργασίας παίρνει ένα ποίημα με έντονο συναίσθημα και διαφορετική αντιμετώπιση της γιαγιάς, ως απόδειξη της μεταμόρφωσης του πρωταγωνιστή, λόγω της επαφής του με τον μέντορα.

5. Παρουσίαση εργασιών

Οργάνωση: ολομέλεια, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Οι ομάδες παρουσιάζουν τις εργασίες τους στην ολομέλεια (35 λεπτά). Η παρουσίαση δε λειτουργεί απλώς ως δείκτης ολοκλήρωσης, αλλά ως ευκαιρία ισότιμης αξιολόγησης και ως μηχανισμός εμπέδωσης, μέσω της διατύπωσης συμπερασμάτων για τον ρόλο του δευτερεύοντος χαρακτήρα μετά από μία σύντομη συζήτηση (5 λεπτά). Ακούγοντας τις διαφορετικές εκδοχές, οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται την πολλαπλότητα των πιθανών δημιουργικών απαντήσεων για τον ίδιο αφηγηματικό ρόλο και καλούνται μέσω του προγράμματος Mentimeter να ψηφίσουν ατομικά μία εργασία από κάθε ομάδα ως την αγαπημένη δημιουργία της συγκεκριμένης ομάδας (5 λεπτά).

6. Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με αφορμή το παραμύθι – α' μέρος (Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες)

Στην αρχή της ώρας γίνεται μία σύντομη υπενθύμιση της υπόθεσης του κειμένου από τον/την εκπαιδευτικό μέσω αρχείου PowerPoint (5 λεπτά). Κατόπιν, οι μαθητές/τριες περνούν σε ομαδική εργασία που περιλαμβάνει 4 δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με αφορμή το παραμύθι, διάρκειας δύο συνεχόμενων ωρών.

Οργάνωση: ομάδες, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Μετά την προβολή του PowerPoint γίνεται η επεξεργασία των δύο πρώτων εργασιών. Η πρώτη δραστηριότητα ζητά την παραγωγή ημερολογιακής εγγραφής εκατόν πενήντα λέξεων από την οπτική του σοφού γέροντα μετά την πρώτη του συμβουλή προς τον βασιλιά. Πρόκειται για μια άσκηση που βάζει τους/τις μαθητές/τριες στη διαδικασία να φανταστούν τις σκέψεις του δευτερεύοντος χαρακτήρα πίσω από τη συμβουλευτική στάση του μέντορα, προβάλλοντας στοιχεία που αποσιωπά το κείμενο, αλλά είναι βασικά για την ολοκληρωμένη παρουσίαση του συγκεκριμένου ρόλου.

Η δεύτερη εργασία τους/τίς καλεί να ενσωματώσουν στο πρωτότυπο κείμενο μια επιπλέον δοκιμασία, έκτασης εκατό λέξεων, με αφορμή την αρχική αδιαφορία του βασιλιά για τον λαό του. Εδώ ο/η μαθητής/τρια ασκείται στον εμπλουτισμό των ενεργειών του μέντορα με σκοπό να διαφανεί ο βαθμός κατανόησης του τρόπου που ενεργεί αυτό το πρόσωπο.

7. Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με αφορμή το παραμύθι – β' μέρος

Οργάνωση: ομάδες, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Την επόμενη ώρα οι ομάδες επεξεργάζονται τις υπόλοιπες εργασίες του φύλλου εργασίας.

Στην τρίτη εργασία οι ομάδες δημιουργούν ψηφιακό avatar του σοφού, μέσω του προγράμματος Voki, που εκφωνεί τη «συνταγή» για τη λύση του προβλήματος του βασιλιά. Ο σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι να καταγράψουν κωδικοποιημένα τον τρόπο με τον οποίο ο σοφός μέντορας καθοδήγησε τον βασιλιά, δίνοντάς του ταυτόχρονα υπόσταση και ανασύροντάς τον από τον κόσμο του παραμυθιού στον πραγματικό κόσμο. Η συνταγή θα έχει έκταση εκατό λέξεις τουλάχιστον και για τη δομή της δίνονται γενικές οδηγίες.

Στο τέλος ζητείται να γράψουν οι ομάδες μία σκηνή, έκτασης εκατόν πενήντα λέξεων, που να αποτυπώνει την υποθετική κατάληξη του βασιλιά, εάν ο μέντορας απουσίαζε από την αφήγηση. Η δραστηριότητα αυτή είναι μεθοδολογικά σημαντική, καθώς αναδεικνύει, μέσω της υποθετικής απουσίας του μέντορα, τη λειτουργική αναγκαιότητα του συγκεκριμένου δευτερεύοντος χαρακτήρα για τη συνοχή και την εξέλιξη της αφήγησης.

8. Παρουσίαση εργασιών

Οργάνωση: ολομέλεια, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Ο κύκλος ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των εργασιών (35 λεπτά), διαδικασία που θα οδηγήσει στην κωδικοποίηση, μετά από μία σύντομη συζήτηση, των βασικών συμπερασμάτων για τη λειτουργία του μέντορα, ο οποίος εμφανίζεται την κρίσιμη στιγμή, καθοδηγεί χωρίς να υποκαθιστά, μεταβιβάζει σοφία μέσα από πράξεις και προσφέρει στον πρωταγωνιστή ένα νέο πλαίσιο νοηματοδότησης (5 λεπτά). Μέσω του προγράμματος Mentimeter ψηφίζουν ατομικά μία εργασία από κάθε ομάδα ως την αγαπημένη δημιουργία της συγκεκριμένης ομάδας (5 λεπτά).

ΦΑΣΗ Γ΄: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΑΝΤΙΠΑΛΟΥ

Ταινία: *Mindenki* (2016) / Λογοτεχνικό κείμενο: «Η Νέα Παιδαγωγική», Διάρκεια: 8 διδακτικές ώρες

1. Αφόρμηση - προβολή - σκιαγράφιση δευτερεύοντος χαρακτήρα

Οργάνωση: ολομέλεια, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Η ώρα ξεκινά με αφόρμηση επτά λεπτών η οποία εκκινείται με την προβολή στον διαδραστικό πίνακα εικόνων που αποτυπώνουν συμβολικά την κρίση μεταξύ της πρωταγωνίστριας και της αντιπάλου (με τη σπασμένη μπαγκέτα), την αιτία της κρίσης (κάποιες νότες είναι μαύρες και διαγραμμένες, λόγω της αφωνίας που έχει επιβληθεί σε κάποια παιδιά) και το αποτέλεσμα της σύγκρουσης (οι χρωματισμένες νότες δείχνουν ότι νικητές/τριες είναι οι μαθητές/τριες). Με σημείο αναφοράς αυτές τις εικόνες καλούνται οι μαθητές/τριες να απαντήσουν ατομικά και διαδοχικά μέσω Linoit στα ερωτήματα: α) ποιο φαντάζονται ότι είναι το θέμα της ταινίας, β) πού πιστεύουν ότι εκτυλίσσεται η υπόθεση και γ) ποιος δημιουργεί πρόβλημα κατά τη γνώμη τους. Το τρίτο ερώτημα κατευθύνει ευθέως την προσοχή στον αντίπαλο, ενεργοποιώντας, έτσι, την ερευνητική στάση των μαθητών/τριών. Οι απαντήσεις εμφανίζονται στον διαδραστικό πίνακα.

Ακολουθεί η προβολή ολόκληρης της ταινίας *Mindenki*, διάρκειας είκοσι τριών λεπτών.

Κατόπιν, προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα ένα σχεδιάγραμμα για τον χαρακτήρα

της κας Erika με τη μορφή παγόβουνου, διότι τα ορατά χαρακτηριστικά της θα τοποθετηθούν πάνω από την επιφάνεια της θάλασσας, ενώ τα κρυφά κάτω από αυτήν. Πρόκειται για μία αναπαράσταση που οπτικοποιεί την κρίσιμη παρατήρηση ότι ο αντίπαλος αποκαλύπτεται σταδιακά και ότι η εξωτερική εικόνα του είναι παραπλανητική. Τα στοιχεία αυτά διευκρινίζονται μετά από διαλογική συζήτηση του/της εκπαιδευτικού με τα παιδιά. Έτσι, ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να σκιαγραφήσουν με επίθετα τον χαρακτήρα της κας Erika και οι απαντήσεις τους καταγράφονται από τον/την εκπαιδευτικό στο σχεδιάγραμμα με την παρότρυνση να εντοπίσουν το πιο έντονο στοιχείο της, για να γραφεί στο χρωματιστό πλαίσιο. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες κατονομάζουν τον ρόλο της δασκάλας και η ονομασία αυτή (αντίπαλος) καταγράφεται από τον/την εκπαιδευτικό στον διαδραστικό πίνακα σε σχήμα με τη μορφή κλακέτας. (15 λεπτά)

2. Αφόρμηση - ανάγνωση - σύγκριση δευτερευόντων χαρακτήρων

Οργάνωση: ολομέλεια, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Η δεύτερη ώρα ξεκινά με αφόρμηση για το λογοτεχνικό κείμενο. Ειδικότερα, προβάλλονται τρεις εικόνες που δείχνουν έναν βούρδουλα, έναν χάρτη με αυγό και βούτυρο τοποθετημένα πάνω του και το χέρι ενός παιδιού. Παράλληλα, εμφανίζονται διαδοχικά τα ερωτήματα: α) με ποιον χώρο και β) με ποιο επάγγελμα φαντάζονται ότι συνδέονται αυτές οι εικόνες, οδηγώντας τους/τις μαθητές/τριες να υποθέσουν το σχολικό πλαίσιο. Ο/Η κάθε μαθητής/τρια απαντά μέσω του tablet, που έχει στο θρανίο του/της, αξιοποιώντας το πρόγραμμα Linoit. Οι απαντήσεις τους εμφανίζονται στον διαδραστικό πίνακα. (12 λεπτά)

Ακολουθεί η ανάγνωση από τον/την εκπαιδευτικό του δεύτερου αποσπάσματος του κειμένου «Η Νέα Παιδαγωγική» του Νίκου Καζαντζάκη. (8 λεπτά)

Στη συνέχεια εμφανίζεται στον διαδραστικό πίνακα ένα σχεδιάγραμμα με δύο κύκλους που συνδέονται με παραλληλόγραμμα και περιμετρικά έχουν άλλους μικρότερους κύκλους. Ταυτόχρονα, ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να συγκρίνουν τον χαρακτήρα της δασκάλας της ταινίας με τον χαρακτήρα του δασκάλου του κειμένου, εστιάζοντας στις πράξεις του κάθε προσώπου. Οι ατομικές απαντήσεις τους καταγράφονται από τον/την εκπαιδευτικό στο σχεδιάγραμμα. Στους μικρούς κύκλους καταγράφονται με ρήματα οι ενέργειες κάθε προσώπου, ενώ τα κοινά ρήματα μεταφέρονται στα μεσαία παραλληλόγραμμα. Η σύγκριση αυτή αναδεικνύει

την κοινή τακτική των εν λόγω δευτερευόντων χαρακτήρων και επιτρέπει στους μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν τα σταθερά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου ρόλου πέρα από τη διαφορετική μορφή που μπορεί να παίρνει. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες κατονομάζουν τον ρόλο του δασκάλου και η ονομασία αυτή (αντίπαλος) καταγράφεται από τον/την εκπαιδευτικό στον διαδραστικό πίνακα σε σχήμα με τη μορφή κλακέτας. (25 λεπτά)

3. Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με αφορμή την ταινία – α' μέρος

(Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες)

Μετά από σύντομη υπενθύμιση της υπόθεσης της ταινίας από τον/την εκπαιδευτικό μέσω αρχείου PowerPoint (5 λεπτά), οι μαθητές/τριες περνούν σε ομαδική εργασία που περιλαμβάνει 4 δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με αφορμή την ταινία, διάρκειας δύο συνεχόμενων ωρών. Οι δραστηριότητες υλοποιούνται με τον ίδιο τρόπο και στηρίζονται στο ίδιο παιδαγωγικό σκεπτικό, που αναπτύχθηκε στη Β' Φάση.

Οργάνωση: ομάδες, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Μετά την προβολή της παρουσίασης με την περίληψη, γίνεται η επεξεργασία των δύο πρώτων εργασιών. Η πρώτη δραστηριότητα ζητά να γράψουν οι μαθητές/τριες μία σκηνή (έκτασης εκατόν πενήντα λέξεων) με τον εσωτερικό μονόλογο της δασκάλας μετά την πληροφόρησή της από τον Διευθυντή για τον εθνικό διαγωνισμό χορωδιών, καθώς κοιτάζει τα βραβεία των προηγούμενων ετών. Εδώ, οι μαθητές/τριες καλούνται να ψυχογραφήσουν τον αντίπαλο εκ των έσω, αντισταθμίζοντας τη μονοδιάστατη εικόνα του και αποκαλύπτοντας τα κίνητρά του.

Η δεύτερη εργασία ζητά διάλογο μιας συναδέλφου με τη δασκάλα μετά την αποκάλυψη της μυστικής εντολής από την πρώτη, προσθέτοντας μια φωνή υπεράσπισης της Zsofi (έκτασης εκατόν πενήντα λέξεων). Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστεί πιο έντονα ο χαρακτήρας του αντιπάλου, διότι πρέπει να αντιμετωπίσει μία ενήλικη και όχι παιδιά, όπως έκανε στην ταινία.

4. Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με αφορμή την ταινία - β' μέρος

Οργάνωση: ομάδες, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Την επόμενη ώρα οι ομάδες επεξεργάζονται τις υπόλοιπες εργασίες του φύλλου

εργασίας.

Η τρίτη δραστηριότητα ζητά από τα παιδιά να γράψουν τον χειμαρρώδη μονόλογο της δασκάλας (έκτασης 150 λέξεις) μετά τον διαγωνισμό, με αναφορά στο γεγονός της σιωπηλής αντίδρασης των παιδιών και έμφαση στην ψυχολογική της κατάσταση, στο πλαίσιο της τηλεφωνικής της επικοινωνίας με μία φίλη της. Η μεταφορά της δασκάλας στη θέση του ατόμου που έχει το πρόβλημα ενδέχεται να οδηγήσει τους/τις μαθητές/τριες να παρουσιάσουν τη δασκάλα είτε να συνειδητοποιεί το λάθος της είτε να εμμένει στην υπεράσπιση της αρχικής της επιλογής. Όποια και αν είναι η ανταπόκριση των μαθητών/τριών θα τους/τις βοηθήσει να αντιληφθούν ότι άλλες φορές ο αντίπαλος συνειδητοποιεί τη λανθασμένη του τακτική και άλλες φορές επιμένει στην ορθότητα αυτής. Επιπρόσθετα, θα φανεί η διαφορά με τον μονόλογο της προηγούμενης ώρας, όπου η ψυχολογία της δασκάλας ήταν διαφορετική από την ψυχολογία της μετά το τέλος του διαγωνισμού με τον τρόπο που επέλεξαν οι μαθητές/τριες.

Η τέταρτη δραστηριότητα ζητά την περιγραφή των ενεργειών της δασκάλας που θα στηρίζαν τη Zsofi, σε περίπτωση εντολής του Διευθυντή να εφαρμόσει τη σιωπή στην πρωταγωνίστρια σε ένα κείμενο έκτασης εκατόν πενήντα λέξεων. Πρόκειται για μια άσκηση φαντασιακής επανεγγραφής που καλεί τους/τις μαθητές/τριες να μετατρέψουν τον αντίπαλο σε σύμμαχο.

5. Παρουσίαση εργασιών

Οργάνωση: ολομέλεια, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Παρουσιάζονται τα κείμενα των ομάδων στην ολομέλεια (35 λεπτά) και συζητούνται οι διαφορετικές ψυχογραφήσεις του αντιπάλου, με στόχο να αναδειχθεί η πολυσημία του ρόλου και να αποφευχθεί η απλουστευτική του σχηματοποίηση (5 λεπτά). Η ατομική ψηφοφορία μέσω του προγράμματος Mentimeter αναδεικνύει μία εργασία από κάθε ομάδα ως την αγαπημένη δημιουργία της συγκεκριμένης ομάδας (5 λεπτά).

6. Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με αφορμή το κείμενο – α' μέρος (Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες)

Στην αρχή της ώρας γίνεται μία σύντομη υπενθύμιση της υπόθεσης του κειμένου από τον/την εκπαιδευτικό μέσω αρχείου PowerPoint (5 λεπτά). Κατόπιν, οι μαθητές/τριες

περνούν σε ομαδική εργασία που περιλαμβάνει 4 δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με αφορμή το λογοτεχνικό απόσπασμα, διάρκειας δύο συνεχόμενων ωρών.

Οργάνωση: ομάδες, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Μετά την προβολή αρχείου PowerPoint, διάρκειας 5 λεπτών, γίνεται η επεξεργασία των δύο πρώτων εργασιών. Η πρώτη δραστηριότητα καλεί τους/τις μαθητές/τριες να συνθέσουν ποίημα τύπου Clerihew για τον δάσκαλο από την οπτική του νεαρού Καζαντζάκη, με τη βοήθεια σχεδιαγράμματος που παρουσιάζει τη μορφή του συγκεκριμένου ποιητικού είδους. Το φύλλο με τις κουκίδες επιδιώκει να τους μεταφέρει στην τάξη του Καζαντζάκη, όπου χρησιμοποιούσαν ένα αντίστοιχο.

Η δεύτερη εργασία ζητά την ενσωμάτωση στην αφήγηση ενός περιστατικού κατά το οποίο ο δάσκαλος βρίσκει το ποίημα και ψάχνει τον βούρδουλά του, αλλά δεν τον βρίσκει (έκτασης εκατόν πενήντα λέξεων). Η άσκηση αυτή σε συνδυασμό με την προηγούμενη οδηγεί στην ανάδειξη των χαρακτηριστικών του αντιπάλου, όπως αυτά εμφανίζονται στο κείμενο. Το σημαντικότερο, ωστόσο, είναι ότι η εικόνα που έχει ο πρωταγωνιστής για εκείνον γίνεται γνωστή στον αντίπαλο, γεγονός που φέρνει στην επιφάνεια και άλλες πτυχές του χαρακτήρα του αντιπάλου, αλλά και άλλες ενέργειές του με σκοπό την ανταπόδοση της προσβολής.

7. Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με αφορμή το κείμενο – β' μέρος

Οργάνωση: ομάδες, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Την επόμενη ώρα οι ομάδες επεξεργάζονται τις υπόλοιπες εργασίες του φύλλου εργασίας.

Η τρίτη δραστηριότητα αφορμάται από τη φανταστική συνάντηση του ενήλικου Καζαντζάκη με τον δάσκαλο και ζητά τον διάλογο που θα ανέπτυσαν, με έμφαση στα επιχειρήματα του δασκάλου για την τότε συμπεριφορά του (έκτασης εκατόν πενήντα λέξεων). Η άσκηση αυτή θα δώσει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να παρουσιάσουν τον αντίπαλο μετανιωμένο ή σταθερό στις απόψεις του.

Η τέταρτη δραστηριότητα προσθέτει στην αφηγηματική οικονομία έναν εφεδρικό αντίπαλο, τον πρόεδρο του χωριού, που αντικαθιστά τον δάσκαλο και ασκεί άλλη μορφή βίας (λεκτική, ψυχολογική). Ζητείται, με αφορμή το νέο πρόσωπο, να γράψουν ένα περιστατικό ανάμεσα στον πρόεδρο και τον Καζαντζάκη στο οποίο να φαίνονται

τα χαρακτηριστικά του αντιπάλου ως δευτερεύοντα χαρακτήρα και τα νέα εμπόδια που μπορεί να δημιουργήσει αυτός (έκτασης εκατόν πενήντα λέξεων). Έτσι, ο ρόλος γίνεται διακριτός από το πρόσωπο και αναδεικνύεται η δομική του φύση.

8. Παρουσίαση εργασιών

Οργάνωση: ολομέλεια, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Ο κύκλος ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των εργασιών στην ολομέλεια (35 λεπτά). Στο επίπεδο των συμπερασμάτων, κατόπιν σύντομης συζήτησης, αναδεικνύεται ότι ο αντίπαλος είναι καταλύτης μεταμόρφωσης, αφού, δοκιμάζοντας τον πρωταγωνιστή, του προσφέρει την αναγκαία πρόκληση, για να αναδείξει τις δυνάμεις του (5 λεπτά). Ολοκληρώνεται η συγκεκριμένη φάση με ατομική ψηφοφορία μέσω του προγράμματος Mentimeter για την ανάδειξη της αγαπημένης εργασίας από κάθε ομάδα (5 λεπτά).

ΦΑΣΗ Δ': Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΒΟΗΘΟΥ

Ταινία: *Children of Heaven* (1997) / Λογοτεχνικό κείμενο: «Τα κόκκινα λουστρίνια»,

Διάρκεια: 8 διδακτικές ώρες.

1. Αφόρμηση και προβολή

Οργάνωση: ολομέλεια, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Η αφόρμηση οργανώνεται γύρω από ένα συννεφόλεξο που προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα και παρουσιάζει δύο παπούτσια με διαφορετικό χρωματικό υπόβαθρο και διαχωρισμένα. Το συννεφόλεξο περιέχει τις λέξεις: κόκκινα, πάνινα, δερμάτινα, παλιά, καινούργια, χαμένα, κερδισμένα, αγορασμένα, χειροποίητα. Στη συνέχεια εμφανίζονται τρία διαδοχικά ερωτήματα, που ζητούν από τους/τις μαθητές/τριες να φανταστούν: α) ποιο είναι το αντικείμενο στο οποίο εστιάζει η ταινία, β) για ποιον λόγο υπάρχει διαφορετικό χρωματικό υπόβαθρο (όριο λέξεων δέκα) και γ) για ποιον λόγο τα αντικείμενα είναι διαχωρισμένα. Σε αυτά οι μαθητές/τριες απαντούν ατομικά και διαδοχικά μέσω του tablet, που έχει ο/η καθένας/καθεμία στο θρανίο του/της, εφαρμόζοντας το πρόγραμμα Linoit. Οι απαντήσεις τους εμφανίζονται στον διαδραστικό πίνακα. Τα ερωτήματα αυτά κατευθύνουν στοχευμένα την προσοχή στο κρίσιμο αντικείμενο της αφήγησης. (10 λεπτά)

Έπεται η προβολή των αποσπασμάτων της ταινίας στα οποία εμφανίζεται η Zahra, διάρκειας τριάντα πέντε λεπτών.

2. Σκιαγράφηση δευτερεύοντος χαρακτήρα - αφόρμηση - ανάγνωση - σύγκριση δευτερευόντων χαρακτήρων

Οργάνωση: ολομέλεια, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Την επόμενη ώρα ο/η εκπαιδευτικός συμπληρώνει με βάση τις ατομικές απαντήσεις των μαθητών/τριών ένα διάγραμμα, που προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα, συνοδευόμενο από δραστηριότητες που ζητούν να σκιαγραφήσουν με επίθετα τον χαρακτήρα της Zahra και να αποδώσουν με ρήματα τις ενέργειές της. Οι απαντήσεις στο πρώτο ερώτημα καταγράφονται στα χρωματιστά πλαίσια του σχεδιαγράμματος και οι απαντήσεις στο δεύτερο ερώτημα καταγράφονται στον κύκλο του σχεδίου. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες κατονομάζουν τον ρόλο της Zahra και η ονομασία αυτή (βοηθός) καταγράφεται από τον/την εκπαιδευτικό στον διαδραστικό πίνακα σε σχήμα με τη μορφή κλακέτας. (12 λεπτά)

Ως αφόρμηση για το λογοτεχνικό κείμενο προβάλλονται στον διαδραστικό πίνακα εικόνες προσώπων (ενός υποδηματοποιού, μίας καλοντυμένης κοπέλας και ενός κοριτσιού ντυμένου φτωχικά) και παπουτσιών με βέλη που συνδέουν τις εικόνες. Ακολούθως, καλούνται οι μαθητές/τριες να απαντήσουν μέσω του προγράμματος Linoit στα ακόλουθα ερωτήματα, που εμφανίζονται στον διαδραστικό πίνακα: α) ποιο πιστεύουν ότι είναι το κεντρικό πρόσωπο και β) για ποιον λόγο πιστεύουν ότι η εικόνα με την πλούσια κοπέλα είναι ξεθωριασμένη (ανώτατο όριο λέξεων δέκα), ερώτημα που θα λειτουργήσει ως προσήμανση για το τέλος του κειμένου. Οι απαντήσεις τους εμφανίζονται στον διαδραστικό πίνακα. (13 λεπτά)

Έπεται η ανάγνωση από τον/την εκπαιδευτικό του κειμένου «Τα Κόκκινα λουστρίνια» της Ειρήνης Μάρρα. (8 λεπτά)

Κατόπιν, εμφανίζεται στον διαδραστικό πίνακα ένα σχεδιάγραμμα και ζητείται από τους μαθητές/τριες να συγκρίνουν τη Zahra με την αδελφή του διηγήματος. Πρόκειται για ένα σχεδιάγραμμα που στοχεύει να καταγραφούν σε πλαίσιο με έντονα χρώματα τα χαρακτηριστικά της Zahra, διότι ως χαρακτήρας δρα και με τις πράξεις της προωθεί την ιστορία, ενώ της αδελφής του κειμένου σε ανοιχτόχρωμο πλαίσιο, διότι είναι λιγότερο ενεργή, και να συγκεντρωθούν τα κοινά τους στοιχεία στο μεσαίο πλαίσιο.

Τα δεδομένα αυτά διευκρινίζονται μετά από διαλογική συζήτηση του/της εκπαιδευτικού με τα παιδιά. Έτσι, αναδεικνύεται ότι ο βοηθός μπορεί να εμφανίζεται με διαφορετικές διαβαθμίσεις του επιπέδου παρέμβασής του στη ροή της ιστορίας, διατηρώντας, ωστόσο, τη βασική του λειτουργία. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες κατονομάζουν τον ρόλο της αδελφής του υποδηματοποιού και η ονομασία αυτή (βοηθός) καταγράφεται από τον/την εκπαιδευτικό στον διαδραστικό πίνακα σε σχήμα με τη μορφή κλακέτας. (12 λεπτά)

3. Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με αφορμή την ταινία – α' μέρος

(Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες)

Μετά από σύντομη υπενθύμιση της υπόθεσης της ταινίας από τον/την εκπαιδευτικό μέσω αρχείου PowerPoint (5 λεπτά), οι μαθητές/τριες περνούν σε ομαδική εργασία που περιλαμβάνει 4 δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με αφορμή την ταινία, διάρκειας δύο συνεχόμενων ωρών. Ο τρόπος εργασίας και η παιδαγωγική τεκμηρίωση των δραστηριοτήτων παραμένουν οι ίδιοι με εκείνους που περιγράφηκαν στη Β' Φάση.

Οργάνωση: ομάδες, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Μετά την προβολή του PowerPoint γίνεται η επεξεργασία των δύο πρώτων εργασιών.

Η πρώτη δραστηριότητα καλεί τους/τις μαθητές/τριες να συντάξουν μια ημερολογιακή εγγραφή από την οπτική της Zahra τη νύχτα που αποφασίζει με τον αδελφό της το σχέδιο ανταλλαγής των παπουτσιών (έκτασης εκατόν πενήντα λέξεων). Σε αυτήν την εργασία οι μαθητές/τριες θα επικεντρωθούν στις σκέψεις της και στην αγωνία της για την επιτυχία του σχεδίου. Έτσι, φωτίζεται η πλευρά του βοηθού πριν από την προσφορά της βοήθειας.

Η δεύτερη εργασία είναι η σύνθεση ποιήματος σε όποια μορφή επιθυμούν οι ομάδες, από την οπτική της Zahra, μετά τη ναπάλεια του παπουτσιού και την αγωνία της να το βρει, για να το δώσει στον αδελφό της (τουλάχιστον έξι στίχων). Το ποίημα αυτό θα μετατραπεί σε καλλίγραμμα σχήματος δακρύου στο πρόγραμμα languageisavirus. Πρόκειται για μια άσκηση οπτικής ποίησης που συνδέει το συναίσθημα με το σχήμα και αποτυπώνει την ένταση που βιώνει ο βοηθός στην προσπάθειά του να σταθεί δίπλα στον πρωταγωνιστή.

4. Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με αφορμή την ταινία - β' μέρος

Οργάνωση: ομάδες, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Την επόμενη ώρα οι ομάδες επεξεργάζονται τις υπόλοιπες εργασίες του φύλλου εργασίας.

Η τρίτη δραστηριότητα καλεί τους/τις μαθητές/τριες να φανταστούν έναν διάλογο της Zahra με μία γειτόνισσα, που απειλεί να αποκαλύψει στη μητέρα τους το μυστικό τους (έκτασης εκατόν πενήντα λέξεων). Είναι μία άσκηση που δοκιμάζει την ικανότητα του βοηθού να πείθει και να προστατεύει.

Η τέταρτη εργασία ζητά έναν φανταστικό διάλογο των ίδιων των παπουτσιών μεταξύ τους, που περιγράφει τη σχέση Ali - Zahra και αναδεικνύει το πόσο καθοριστική είναι η βοήθεια της Zahra (έκτασης εκατόν πενήντα λέξεων). Σε αυτήν την περίπτωση η προσωποποίηση του αντικειμένου - κλειδιού επιτρέπει μια αντικειμενική προσέγγιση της λειτουργίας του βοηθού.

5. Παρουσίαση εργασιών

Οργάνωση: ολομέλεια, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Οι ομάδες παρουσιάζουν τα κείμενά τους (35 λεπτά) και συζητείται ο τρόπος με τον οποίο δρα ένας ενεργός βοηθός, παρά τις περιοριστικές συνθήκες (5 λεπτά). Με ατομική ψηφοφορία μέσω του προγράμματος Mentimeter αναδεικνύεται η αγαπημένη εργασία κάθε ομάδας (5 λεπτά).

6. Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με αφορμή το κείμενο – α' μέρος (Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες)

Στην αρχή της ώρας γίνεται μία σύντομη υπενθύμιση της υπόθεσης του κειμένου από τον/την εκπαιδευτικό μέσω αρχείου PowerPoint (5 λεπτά). Κατόπιν, οι μαθητές/τριες περνούν σε ομαδική εργασία που περιλαμβάνει 4 δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με αφορμή το διήγημα, διάρκειας δύο συνεχόμενων ωρών.

Οργάνωση: ομάδες, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Μετά την προβολή της περίληψης με μορφή παρουσίασης γίνεται η επεξεργασία των δύο πρώτων εργασιών.

Η πρώτη δραστηριότητα ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να γράψουν, με τη φωνή της αδελφής, ένα ποίημα οποιασδήποτε μορφής και έκτασης έξι στίχων, στο οποίο εκείνη μιλά για τον εαυτό της. Αφετηρία αποτελεί η περιγραφή της, όπως δίνεται από τον αδελφό-πρωταγωνιστή. Οι μαθητές/τριες είναι ελεύθεροι/ες να μην περιοριστούν σε αυτήν, αλλά να προσθέσουν και άλλα στοιχεία (σκέψεις, συναισθήματα, επιθυμίες ή λεπτομέρειες της καθημερινότητάς της) που δεν αναφέρονται στο κείμενο. Πρόκειται για μία άσκηση που μετακινεί τη φωνή από τον πρωταγωνιστή στον βοηθό και αναδεικνύει την αυτοεικόνα του τελευταίου, στοιχείο που δε φαίνεται στο κείμενο.

Η δεύτερη εργασία προσθέτει στο διήγημα ένα περιστατικό όπου η αδελφή ενεργεί και η πράξη της επηρεάζει την τελική απόφαση του νεαρού τσαγκάρη, ενισχύοντας τη δράση του βοηθού (έκτασης 150 λέξεων). Ο σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι να μετατρέψει τη συγκεκριμένη βοηθό σε πιο ενεργό πρόσωπο, εφαρμόζοντας οι μαθητές/τριες όσα εμπέδωσαν από την επεξεργασία του συγκεκριμένου είδους δευτερεύοντα χαρακτήρα.

7. Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με αφορμή το κείμενο – β' μέρος

Οργάνωση: ομάδες, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Την επόμενη ώρα οι ομάδες επεξεργάζονται τις υπόλοιπες εργασίες του φύλλου εργασίας.

Στην τρίτη δραστηριότητα ζητείται από τις ομάδες να δημιουργήσουν ψηφιακό avatar της αδελφής μέσω του προγράμματος Voki, που θα παρουσιάζει τον εσωτερικό της μονόλογος τη στιγμή που βλέπει τα κρυμμένα παπούτσια και φαντάζεται πώς θα ήταν να τα φορούσε, λαμβάνοντας υπόψη τη σεμνότητα που τη διακρίνει (έκτασης εκατόν πενήντα λέξεων). Με αυτήν την εργασία τίθεται με ευαισθησία το ζήτημα της αυτοπεριοριστικής στάσης του βοηθού.

Στην τέταρτη δραστηριότητα ζητείται η περιγραφή της συνάντησης της αδελφής με την κόρη του δασκάλου στην πλατεία και τα αρνητικά σχόλια της δεύτερης (έκτασης εκατόν πενήντα λέξεων), δίνοντας στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να πειραματιστούν με τον ρόλο του βοηθού και να διερευνήσουν πώς η παρουσία του επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις αποφάσεις των υπόλοιπων προσώπων.

8. Παρουσίαση εργασιών

Οργάνωση: ολομέλεια, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Ο κύκλος κλείνει με την παρουσίαση των εργασιών (35 λεπτά) και την κωδικοποίηση, μετά από σύντομη συζήτηση, των βασικών συμπερασμάτων: ο βοηθός εμφανίζεται διακριτικά, αλλά καθοριστικά και η συμβολή του αναγνωρίζεται κυρίως εκ των υστέρων (5 λεπτά). Η ατομική ψηφοφορία μέσω του προγράμματος Mentimeter ολοκληρώνει τη συγκεκριμένη φάση, αναδεικνύοντας την αγαπημένη εργασία της κάθε ομάδας (5 λεπτά).

ΦΑΣΗ Ε΄: ΣΥΝΘΕΣΗ / ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ

Η τελευταία φάση, διάρκειας τριών ωρών, συγκεντρώνει και κεφαλαιοποιεί όσα έχουν διδαχθεί στους τρεις προηγούμενους κύκλους. Δεν αποτελεί απλώς φάση ανακεφαλαίωσης, αλλά οργανικό κλείσιμο καθώς οι μαθητές/τριες μετακινούνται από την παραγωγή σε ομαδικό επίπεδο στην προσωπική δημιουργία. Παράλληλα, η αξιολόγηση μέσω βραβείου Oscar ενσωματώνει το παιγνιώδες στοιχείο, ενώ η αυτοαξιολόγηση μέσω ψηφιακού εργαλείου αναδεικνύει την υποκειμενική κρίση των μαθητών/τριών ως αναγκαίο τμήμα της δημιουργικής γραφής.

1. Ατομική σύνθεση ιστορίας

Οργάνωση: ολομέλεια, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Την πρώτη ώρα οι μαθητές/τριες, εργαζόμενοι/ες ατομικά, επιλέγουν μία από τρεις δραστηριότητες των διακοσίων λέξεων. Η πρώτη επιλογή ζητά να γράψουν στο τετράδιό τους την ιστορία που διηγείται ο σοφός γέροντας για τον δικό του μέντορα στη νεότητά του. Η άσκηση αυτή μετατρέπει τον μέντορα σε πρωταγωνιστή και παράλληλα ζητά τη δημιουργία ενός διαφορετικού μέντορα. Η δεύτερη άσκηση ζητά τη συγγραφή μίας νέας ιστορίας με πρωταγωνιστή έναν/μία μαθητή/τρια και αντίπαλο τον/την προπονητή/τρια του/της σε σχολικό πρωτάθλημα. Η συγκεκριμένη άσκηση μεταφέρει τον ρόλο του αντιπάλου σε σύγχρονο, οικείο πλαίσιο. Η τρίτη καλεί τους/τις μαθητές/τριες να φανταστούν τη συνάντηση της Zahra με την αδελφή του υποδηματοποιού μετά από χρόνια στην Ελλάδα και τον διάλογό τους για τη σχέση τους με τα παπούτσια και με τα αδέρφια τους. Με την άσκηση αυτήν τα παιδιά θα μεταφέρουν σε μία κοινή εποχή δύο πρόσωπα που καθόρισαν την αλλαγή του

πρωταγωνιστή της ιστορίας μέσα στην οποία παρουσιάστηκαν.

2. Παρουσίαση εργασιών

Οργάνωση: ολομέλεια, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν τις εργασίες τους (35 λεπτά) και η ολομέλεια συζητά τη σύνδεση τους με τους ρόλους που έχουν διδαχθεί (10 λεπτά). Η παρουσίαση λειτουργεί ως ευκαιρία αμοιβαίας αξιολόγησης και ως αφορμή για κριτικό αναστοχασμό πάνω στη συνολική πορεία.

3. Απονομή βραβείου και τελική αξιολόγηση

Οργάνωση: ολομέλεια, Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Η τελευταία ώρα διεξάγεται με τη μορφή τελετής απονομής βραβείου Oscar (5 λεπτά) στον πιο ενδιαφέροντα δεύτερο ρόλο από τις ταινίες και τα λογοτεχνικά κείμενα που μελετήθηκαν. Η ψηφοφορία διεξάγεται μέσω Mentimeter και τα αποτελέσματα προβάλλονται στον διαδραστικό πίνακα (5 λεπτά). Η επιλογή αυτή έχει διπλή αξία, από τη μία πλευρά επιβραβεύει με παιγνιώδη τρόπο τη συστηματική ενασχόληση με τους δευτερεύοντες χαρακτήρες, αναγνωρίζοντάς τους τη θέση που η κυρίαρχη αφηγηματική παράδοση συχνά τους στερεί. Από την άλλη πλευρά, η διαδικασία αυτή οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες να συγκρίνουν τους ρόλους και τα πρόσωπα μεταξύ τους, λαμβάνοντας υπόψη ένα από τα ακόλουθα κριτήρια: ποιον θεωρούν αξέχαστο, ποιος επηρεάζει περισσότερο τον πρωταγωνιστή και ποιος δημιουργεί τα πιο έντονα συναισθήματα.

Η ώρα κλείνει με τη συμπλήρωση εγγράφου αυτοαξιολόγησης των μαθητών/τριών μέσω Google Forms (10 λεπτά), παρέχοντας στον/στην εκπαιδευτικό συστηματική ανατροφοδότηση για τον επανασχεδιασμό μελλοντικών εφαρμογών και ολοκληρώνεται με μία συνολική ανατροφοδότηση από τον/την εκπαιδευτικό για τις ομαδικές εργασίες (25 λεπτά).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Ο/Η εκπαιδευτικός στο παρόν σενάριο διαδραματίζει πολλαπλούς και διαβαθμισμένους ρόλους ανάλογα με τη φάση. Στην εισαγωγική ώρα είναι κυρίως πληροφοριοδότης/τρια και θεμελιωτής/τρια εννοιών. Στις φάσεις της ολομέλειας

κάθε κύκλου μετατρέπεται σε διευκολυντή/τρια και συντονιστή/τρια του διαλόγου, καθώς θέτει ερωτήματα, καταγράφει στον διαδραστικό πίνακα τις απαντήσεις, συμπληρώνει τα σχεδιαγράμματα και κατευθύνει τη συλλογική νοηματοδότηση, χωρίς να υποκαθιστά τη φωνή των μαθητών/τριών. Στις ομαδικές φάσεις λειτουργεί ως καθοδηγητής/τρια και υποστηρικτής/τρια, δηλαδή, παρακολουθεί τις ομάδες, παρεμβαίνει διευκρινιστικά όταν ζητείται, εξασφαλίζει την πρόσβαση στα ψηφιακά αρχεία και στα εργαλεία, και εμπνέει, χωρίς να επιβάλλει. Στις παρουσιάσεις είναι ακροατής/τρια - σχολιαστής/τρια, ενώ στην τελική αξιολόγηση είναι σχεδιαστής/τρια του πλαισίου και αναλυτής/τρια της ανατροφοδότησης. Καθ' όλη τη διάρκεια του σεναρίου ο/η εκπαιδευτικός φροντίζει για τη διαφοροποιημένη υποστήριξη των μαθητών/τριών με βάση τις δικές τους ανάγκες.

Ο ρόλος των μαθητών/τριών

Οι μαθητές/τριες καλούνται να εμπλακούν ενεργητικά σε όλη τη διάρκεια του σεναρίου, περνώντας από την ατομική στην ομαδική εργασία και επιστρέφοντας στο τέλος σε ατομική δραστηριότητα. Στην ολομέλεια συμμετέχουν στις αφορμήσεις, εκφράζουν διαισθητικά τις πρώτες απαντήσεις τους μέσω Linoit, συμπληρώνουν συλλογικά τα σχεδιαγράμματα και προβαίνουν σε διαμεσικές συγκρίσεις. Στις ομάδες αναλαμβάνουν διακριτούς ρόλους (συντονιστής/τρια, γραμματέας, χειριστής/τρια προγραμμάτων, παρουσιαστής/τρια), αξιοποιούν τα tablets τους, αντλούν πληροφορίες από τα αποθηκευμένα αρχεία της ολομέλειας και συνεργάζονται για την παραγωγή κειμένων ποικίλων ειδών, ποιημάτων, διαλόγων, εσωτερικών μονολόγων, ημερολογιακών εγγραφών, σκηνών, καλλιγραμμάτων, μελοποιημένων στίχων, ψηφιακών avatars. Στις παρουσιάσεις αναλαμβάνουν ρόλο ομιλητή/τριας ενώπιον της ολομέλειας, εξασκούμενοι/ες στον προφορικό λόγο και ρόλο αξιολογητή/τριας. Σε επίπεδο γνωστικό αναπτύσσουν αναλυτικές, ερμηνευτικές και δημιουργικές δεξιότητες, ενώ σε επίπεδο κοινωνικό και συναισθηματικό καλλιεργούν τη συνεργατικότητα, την ενσυναίσθηση και την κριτική στάση.

3.5 Αξιολόγηση

Μία από τις ιδιαιτερότητες της εφαρμογής της δημιουργικής γραφής στη σχολική τάξη αποτελεί η αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων. Από τη μια πλευρά, η έλλειψη μετρήσιμων κριτηρίων αφήνει τον/την εκπαιδευτικό χωρίς εργαλείο

ανατροφοδότησης και υπονομεύει τη συστηματικότητα της πρότασης. Από την άλλη πλευρά, μια αυστηρή ή μηχανιστική αξιολόγηση μπορεί να καταστρέψει εκείνο ακριβώς που επιδιώκει η δημιουργική γραφή, τη διάθεση του/της μαθητή/τριας να εκτεθεί δημιουργικά. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, ένα πλαίσιο που να εξισορροπεί τις δύο αυτές αντικρουόμενες καταστάσεις.

Μία βασική αρχή, που έχουν εισηγηθεί οι Beghetto και Kaufman (2014), είναι η «αρχή Goldilocks», όρος αντλημένος από το ομώνυμο παραμύθι, σύμφωνα με την οποία η ανατροφοδότηση δεν πρέπει να είναι ούτε πολύ αυστηρή, γιατί καταστέλλει τη δημιουργική διάθεση, ούτε πολύ ήπια, γιατί αφαιρεί τη δυνατότητα μαθησιακής προόδου. Πρέπει να είναι ακριβώς η σωστή. Εξίσου, σημαντική, όμως, παράμετρος είναι, θεωρεί ο Σουλιώτης (2012), να διατυπώνονται οι κρίσεις του/της εκπαιδευτικού με εκφράσεις που ενθαρρύνουν τη δημιουργική σκέψη.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα, προτείνεται για την εφαρμογή της παρούσας διδακτικής πρότασης η αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού να είναι διαμορφωτική με τη μορφή διαλόγου στο πλαίσιο του οποίου ο/η εκπαιδευτικός θα παρέχει αιτιολογημένη ανατροφοδότηση. Παράλληλα να δίνεται η δυνατότητα οι μαθητές/τριες να διατυπώνουν τις δικές τους εντυπώσεις και κρίσεις (Παπαρούση, 2019). Με άλλα λόγια είναι απαραίτητη και η αυτοαξιολόγηση η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη της Δημιουργικής Μεταγνώσης (Beghetto & Kaufman, 2014), της συνειδητής, δηλαδή, σχέσης του/της μαθητή/τριας με τις δικές του δημιουργικές επιλογές. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει τέσσερα κριτήρια, καθένα από τα οποία αξιολογεί διαφορετική όψη της μαθητικής παραγωγής. Το πρώτο κριτήριο, η πληρότητα της αναλυτικής προετοιμασίας, αξιολογεί την ποιότητα της προπαρασκευαστικής εργασίας, την ικανότητα του/της μαθητή/τριας να παρατηρήσει, να συναγάγει και να οργανώσει πληροφορίες για τον εκάστοτε κινηματογραφικό ή λογοτεχνικό χαρακτήρα. Το δεύτερο, η αναγνώριση της αφηγηματικής λειτουργίας του προσώπου, αξιολογεί αν οι μαθητές/τριες κατανόησαν σωστά τον αρχετυπικό τύπο του δευτερεύοντος χαρακτήρα, μέντορα, ανταγωνιστή, βοηθό, και αν το δημιουργικό τους κείμενο σέβεται τη βασική αυτή λειτουργία. Το τρίτο, η δημιουργικότητα και συνοχή του γραπτού κειμένου, αξιολογεί τόσο την πρωτοτυπία των μαθητών/τριών όσο και την εσωτερική συνεκτικότητα των κειμένων τους. Το τέταρτο, η χρήση αφηγηματικών τεχνικών, αξιολογεί τη δεξιότητα των μαθητών/τριών στην εφαρμογή συγκεκριμένων υφολογικών επιλογών που ζητούνται.

Η αυτοαξιολόγηση προτείνεται να περιέχει τρία ανοιχτά ερωτήματα για την αξιολόγηση της τελικής συνθετικής ατομικής εργασίας και τέσσερα ερωτήματα για την αυτοαξιολόγησή τους ως μέλη της ομάδας. Συγκεκριμένα, για το πρώτο σκέλος θα ήταν χρήσιμο οι μαθητές/τριες: α) να εντοπίσουν το πιο δυνατό σημείο του κειμένου τους, αιτιολογώντας σύντομα τον λόγο, β) να επιλέξουν το σημείο που θα ήθελαν να ξαναδουλέψουν και να αναφέρουν τον τρόπο, γ) να επισημάνουν ένα νέο στοιχείο που έμαθαν για τον χαρακτήρα γράφοντας από την οπτική γωνία του. Ως προς τον χαρακτηρισμό της συμβολής του/της κάθε μαθητή/τριας στο πλαίσιο της ομάδας, αυτή θα γίνει με βάση τη διαβαθμισμένη κλίμακα: καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, και θα αφορά σε τρία ερωτήματα που θα αναφέρονται: α) στον βαθμό που ανέλαβε με συνέπεια και ευθύνη τον ρόλο που του/της ανατέθηκε στην ομάδα, β) στον βαθμό αρμονικής συνεργασίας με τα υπόλοιπα μέλη και σεβασμού των απόψεων και των προτάσεών τους, γ) τον βαθμό ενεργής συμβολής στην παραγωγή των κοινών κειμένων και δραστηριοτήτων της ομάδας. Τέλος, μέσω ερώτησης ανοικτού τύπου, θα δοθεί στους/στις μαθητές/τριες η ευκαιρία να αναστοχαστούν πάνω στη συνεργασία τους και να προσδιορίσουν ένα σημείο στο οποίο θα επιδίωκαν να λειτουργήσουν αποτελεσματικότερα στο μέλλον. Το φύλλο αυτό αναπτύσσει την ικανότητα του/της μαθητή/τριας να σκέπτεται συνειδητά για τη δημιουργική διαδικασία και προσθέτει μια διάσταση αυτογνωσίας που η εξωτερική αξιολόγηση δεν μπορεί να προσφέρει. Αναμφίβολα, τα δεδομένα κάθε τάξης είναι αυτά που θα οδηγήσουν στις αναγκαίες προσαρμογές της παραπάνω πρότασης.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1 Συμπεράσματα από τη βιβλιογραφία και τον σχεδιασμό της διδακτικής πρότασης

Τα πορίσματα που προκύπτουν από το σύνολο της παρούσας εργασίας εντοπίζονται σε τρία αλληλοσυνδεδεμένα επίπεδα: το θεωρητικό, το παιδαγωγικό και το πρακτικό. Σε θεωρητικό επίπεδο, βάσει της λογοτεχνικής και κινηματογραφικής θεωρίας, αποδεικνύεται ότι οι δευτερεύοντες χαρακτήρες δεν αποτελούν αφηγηματικά περιφερειακά στοιχεία αλλά αναγκαίους μηχανισμούς της πλοκής. Ο Eder (2025), με την έννοια της ιεραρχίας προσοχής, έδωσε τη θεωρητική βάση για μια διαφοροποιημένη κατανόηση της δευτερεύουσας θέσης των χαρακτήρων στο αφηγηματικό σύνολο. Παράλληλα, η συχνότερη τυπολογική συγκρότηση των εν λόγω χαρακτήρων, σε αντιδιαστολή προς την εντονότερη εξατομίκευση των πρωταγωνιστών (Vogler, 2007· Σκοπετέας, 2015· McKee, 2021· Eder, 2025), δεν συνεπάγεται αφηγηματική υποβάθμιση, αλλά εξυπηρετεί τη δραματουργική οικονομία του έργου, αφήνοντας στον θεατή περιθώρια ενεργητικής νοηματοδότησης. Η διαπίστωση αυτή, σε συνδυασμό με την «ανοιχτή θεωρία χαρακτήρα» του Chatman (1978), ανοίγει τον δρόμο της δημιουργικής γραφής με εστίαση στον δευτερεύοντα χαρακτήρα. Με άλλα λόγια επιτρέπει στον θεατή να συμπληρώσει τον χαρακτήρα εκτελώντας μια λειτουργία που το ίδιο το μέσο έχει προσφέρει ως δυνατότητα.

Σε παιδαγωγικό επίπεδο, η θεωρία της δημιουργικότητας στη σχολική τάξη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η δημιουργικότητα ανθεί στην τομή της δομής με την αβεβαιότητα (Beghetto & Kaufman, 2014). Ο δευτερεύων κινηματογραφικός χαρακτήρας, με την ημιανεπτυγμένη φύση του, συνιστά ακριβώς τέτοιου τύπου παιδαγωγικό ερέθισμα, καθώς συνδέει τη δομή (πρόσωπο, φωνή, αρχετυπική λειτουργία) με την αβεβαιότητα (μη εκπεφρασμένες σκέψεις, μη εκπεφρασμένα συναισθήματα) στην ίδια αφηγηματική οντότητα. Παράλληλα, η θεωρητική θεμελίωση κάθε τύπου δραστηριότητας σε θεωρίες μάθησης και ανάγνωσης προσδίδει στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων παιδαγωγική συνέπεια.

Σε πρακτικό επίπεδο, το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (ΙΕΠ, 2022) προτείνει μεταξύ άλλων: τη δημιουργική

γραφή, ως εκπαιδευτικό στόχο, την αξιοποίηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων στη διδακτική πράξη, τη σύγκριση λογοτεχνικών και οπτικοακουστικών κειμένων και την ένταξη ταινιών ως εκπαιδευτικό υλικό στην Α' Γυμνασίου. Έτσι, η παρούσα διδακτική πρόταση αποτελεί εφαρμογή των νέων θεσμικών οδηγιών για το μάθημα της Λογοτεχνίας στην Α' Γυμνασίου. Επιπλέον, η οργάνωση της διδασκαλίας σε τρεις διαδοχικούς κύκλους (μέντορας - αντίπαλος - βοηθός), με κοινή εισαγωγική ώρα και τελική φάση σύνθεσης, εξασφαλίζει την προοδευτική κατάκτηση των εννοιών και τη συστηματική διασύνδεση μεταξύ ταινίας και λογοτεχνικού κειμένου σε κάθε κύκλο. Αλλά και η επανάληψη της ίδιας μεθοδολογικής δομής σε κάθε κύκλο - αφόρμηση, προβολή/ανάγνωση, σκιαγράφηση χαρακτήρα, σύγκριση, ονοματοδοσία ρόλου, ομαδικές παραγωγές γραπτού λόγου - δημιουργεί μία σταθερή διδακτική πορεία που επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να ενεργούν σε ένα σαφές και οργανωμένο πλαίσιο.

Το βασικό, λοιπόν, συμπέρασμα είναι ότι η εστίαση στους δευτερεύοντες και όχι στους πρωταγωνιστικούς χαρακτήρες αποδεικνύεται γόνιμη διδακτική επιλογή. Η μετατόπιση αυτή μετατρέπει τη δημιουργική γραφή σε αυθεντικό εργαλείο ερμηνείας και παραγωγής νοήματος. Η τριμερής αρχετυπική οργάνωση γύρω από τον μέντορα, τον αντίπαλο και τον βοηθό θεωρείται προσπελάσιμη για την Α' Γυμνασίου, διότι παρέχει στους/στις μαθητές/τριες έναν κοινό κώδικα εργασίας και τους/τις επιτρέπει να αντιληφθούν τη θεμελιώδη αρχή ότι ο ρόλος ορίζεται από τη λειτουργία του προσώπου ως προς τον πρωταγωνιστή και όχι από την ταυτότητά του (Eder, 2025). Η αντιστοίχιση κάθε αρχετυπικού τύπου με ένα ζεύγος ταινίας και λογοτεχνικού κειμένου εξασφαλίζει επαναλαμβανόμενη δομή που στηρίζει τη βαθμιαία οικοδόμηση της γνώσης.

Παράλληλα, η διαμεσική προσέγγιση αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα γόνιμη για το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας. Το οπτικοακουστικό μέσο προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να προσεγγίσουν αφηγηματικές λειτουργίες, σχέσεις και χαρακτήρες μέσα από την εικόνα, τον ήχο και την ερμηνεία των ηθοποιών, ενώ το λογοτεχνικό κείμενο ευνοεί τη διερεύνηση της εσωτερικότητας, της σκέψης και των κινήτρων των προσώπων. Η συγκριτική μελέτη ενός λογοτεχνικού και ενός κινηματογραφικού εκπροσώπου του ίδιου αρχετυπικού τύπου δεν αποσκοπεί στην εξομοίωση των δύο μέσων, αλλά στην ανάδειξη των ιδιαίτερων εκφραστικών δυνατοτήτων και των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους αυτά οικοδομούν το

νόημα. Επιπλέον, η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση δεν παραμένει σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά είναι δυνατόν να ενταχθεί οργανικά στον ετήσιο προγραμματισμό του μαθήματος υποστηρίζοντας τους διδακτικούς στόχους του γλωσσικού και λογοτεχνικού γραμματισμού.

4.2 Παιδαγωγικές προεκτάσεις

Η διδακτική πρόταση, όπως παρουσιάστηκε, είναι σχεδιασμένη ειδικά για την Α' Γυμνασίου και για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Ωστόσο, το θεωρητικό της πλαίσιο και τα εργαλεία της προσφέρουν ευελιξία εφαρμογής, διότι συνδυάζει το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΙΕΠ, 2022) με το ισχύον σχολικό βιβλίο. Αυτό σημαίνει ότι, ακόμη και σε περίπτωση αλλαγής των σχολικών εγχειριδίων, η φιλοσοφία του Νέου Προγράμματος επιτρέπει τη δημιουργία συστάδας κειμένων. Έτσι, σε κάθε νέο βιβλίο μπορούν να ενταχθούν τα συγκεκριμένα λογοτεχνικά κείμενα και οι ταινίες, ως προέκταση του σχολικού υλικού.

Με τα δεδομένα αυτά, μία πρώτη επέκταση θα ήταν η εφαρμογή σε άλλες τάξεις του Γυμνασίου. Η εργαλειοθήκη των ασκήσεων είναι άμεσα εφαρμόσιμη και σε αυτές τις ηλικιακές ομάδες, με προσαρμογή του επιπέδου δυσκολίας και των απαιτήσεων. Μια τέτοια επέκταση θα επέτρεπε τη συγκριτική μελέτη του βαθμού βελτίωσης των δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών στη διάρκεια των τριών ετών του Γυμνασίου και θα ενίσχυε τη θεσμική θέση της πρότασης ως ολοκληρωμένου διδακτικού προγράμματος και όχι ως μεμονωμένης διδακτικής παρέμβασης. Επιπλέον, σε μεγαλύτερες τάξεις θα μπορούσαν οι μαθητές/τριες να αξιοποιήσουν δημιουργικά και τα άλλα δευτερεύοντα πρόσωπα που εμφανίζονται στην ίδια ταινία.

Μια δεύτερη δυνατότητα, που η διδακτική πρόταση παρέχει, είναι η ψηφιακή επέκταση των δραστηριοτήτων, καθώς μπορεί να εμπλουτιστεί με δραστηριότητες κατά τις οποίες οι μαθητές/τριες μετατρέπουν τις γραπτές τους παραγωγές σε ψηφιακές αφηγήσεις με χρήση εικόνας, ήχου, φωνητικής αφήγησης ή ακόμη και σε μικρής διάρκειας βιντεοσκοπήσεις. Θα μπορούσαν, ακόμη, να γυρίσουν μικρής διάρκειας σκηνές, δανειζόμενοι/ες τη φωνή ή το πρόσωπο ενός δευτερεύοντος χαρακτήρα, αξιοποιώντας με τον τρόπο αυτόν στο έπακρο τα εκφραστικά μέσα του κινηματογράφου. Μια τέτοια επέκταση ενισχύει ταυτόχρονα και τον οπτικοακουστικό γραμματισμό, που τέθηκε ως ένας από τους μαθησιακούς στόχους

της πρότασης.

Αξιόλογη είναι και η δυνατότητα διαθεματικής σύνδεσης με άλλα μαθήματα. Η ανάλυση κινηματογραφικού χαρακτήρα και η δημιουργική γραφή από τη δική του οπτική γωνία μπορούν να συνδυαστούν με το μάθημα της Ιστορίας, τοποθετώντας τον χαρακτήρα να ζει σε κάποιο ιστορικό πλαίσιο που μελετάται, ή της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, όταν ο χαρακτήρας ενσαρκώνει κοινωνικά ζητήματα, όπως η περιθωριοποίηση, η φτώχεια, οι διακρίσεις. Η διαθεματική διάσταση ενισχύει την εκπαιδευτική αξία της πρότασης και της προσδίδει μεγαλύτερη ευελιξία εφαρμογής στα πραγματικά σχολικά πλαίσια.

Τέλος, οι δραστηριότητες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε μαθητικούς ομίλους κινηματογράφου και εξωσχολικά προγράμματα. Σε αυτό το πλαίσιο, ο διαθέσιμος χρόνος επιτρέπει βαθύτερη επεξεργασία των υλικών και πλουσιότερες δημιουργικές παραγωγές.

4.3 Περιορισμοί της μελέτης

Η διδακτική πρόταση σχεδιάστηκε με βάση θεωρητικά κριτήρια, τεκμηριωμένες παιδαγωγικές αρχές και το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, αλλά δε δοκιμάστηκε στην πράξη με μαθητές/τριες της Α΄ Γυμνασίου. Κατά συνέπεια, η πραγματική ανταπόκριση των μαθητών/τριών, η επάρκεια του χρόνου και η γενικότερη λειτουργικότητα της πρότασης σε σχολική πραγματικότητα παραμένουν υποθετικά συμπεράσματα, που χρειάζονται εμπειρική επιβεβαίωση. Η παρούσα εργασία παρέχει, επομένως, ένα σχεδιαστικό πλαίσιο, χωρίς εμπειρικά αποτελέσματα.

Ο δεύτερος περιορισμός αφορά τον συγκεκριμένο αριθμό διδακτικών υλικών. Η πρόταση στηρίζεται σε τρεις ταινίες και τρία λογοτεχνικά κείμενα, που επελέγησαν βάσει παιδαγωγικών και θεσμικών κριτηρίων. Η επιλογή αυτή δεν εξαντλεί το φάσμα των διαθέσιμων ταινιών και κειμένων. Άλλες ταινίες με διαφορετικούς αρχετυπικούς τύπους, όπως ο φύλακας του κατωφλιού ή η σκιά θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε διαφορετικές μαθητικές ανταποκρίσεις. Επίσης, η επιλογή ταινίας επηρεάζει άμεσα τα αποτελέσματα, καθώς ένας διαφορετικός βοηθός, ανταγωνιστής ή μέντορας θα μπορούσε να πυροδοτήσει διαφορετικές δημιουργικές παραγωγές.

Ένας άλλος περιορισμός σχετίζεται με την αναγκαιότητα ύπαρξης tablet για κάθε μαθητή/τρια για την υλοποίηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την αφόρμηση, αλλά και ενός βαθμού εξοικείωσης με τα ψηφιακά εργαλεία.

Επιπρόσθετα, η ποιότητα εικόνας και ήχου των τριών ταινιών, οι οποίες είναι διαθέσιμες στο διαδίκτυο με ελληνικούς υπότιτλους, παρουσιάζει ορισμένους τεχνικούς περιορισμούς σε σχέση με τις προδιαγραφές που θα ήταν επιθυμητό να διαθέτει ένα σύγχρονο μαθητικό εκπαιδευτικό υλικό.

Τέλος, ένας περιορισμός σχετίζεται με τη φύση της αξιολόγησης των δημιουργικών παραγωγών των μαθητών/τριών. Όπως επισημάνθηκε ήδη, η δημιουργική γραφή μπορεί να αξιολογηθεί αντικειμενικά, όχι, όμως, στον απόλυτο βαθμό. Συνεπώς, η αξιολόγηση των διαφορετικών κειμένων θα εξακολουθεί να εξαρτάται εν μέρει από την παιδαγωγική εμπειρία, τη θεωρητική συγκρότηση και τις προσωπικές προτιμήσεις του/της εκπαιδευτικού που την εφαρμόζει. Πρόκειται για περιορισμό ο οποίος δεν αίρεται απλώς με τη χρήση εργαλείου. Απαιτεί συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικών.

4.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα και εφαρμογές

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς, που εντοπίστηκαν, προκύπτει ως αναγκαιότητα η εμπειρική εφαρμογή της πρότασης σε τάξεις της Α΄ Γυμνασίου, σε συνδυασμό με συστηματική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Μια τέτοια εφαρμογή θα μπορούσε να περιλαμβάνει: α) παρατήρηση της τάξης κατά την εφαρμογή, β) ποιοτική ανάλυση των μαθητικών παραγωγών, γ) συγκριτική μελέτη με τάξεις ελέγχου που δεν εφαρμόζουν την πρόταση. Μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να φωτίσει αν η δημιουργική εμπειρία στην Α΄ τάξη συμβάλλει στη σταθεροποίηση μιας δημιουργικής ταυτότητας.

Μια επέκταση προς το Λύκειο, με την προβολή ολόκληρων των ταινιών και πολυπλοκότερες ασκήσεις, θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρουσα από ακαδημαϊκή άποψη, δεδομένου ότι οι μαθητές/τριες του Λυκείου διαθέτουν μεγαλύτερη θεωρητική συγκρότηση και μπορούν να εφαρμόσουν τις τυπολογίες της αφηγηματολογίας με πιο σύνθετο τρόπο. Επιπλέον, στη βαθμίδα αυτή θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στοιχεία της κινηματογραφικής γλώσσας, όπως ο ήχος, η εικόνα και η οπτική σύνθεση, ως εργαλεία που θα διευρύνουν τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν και δημιουργούν αφηγήσεις. Μια μελλοντική μελέτη θα μπορούσε να επεκτείνει το σώμα των ταινιών, περιλαμβάνοντας σύγχρονες παραγωγές. Τέλος, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα θα ήταν η διερεύνηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των μαθητών/τριών του Γυμνασίου απέναντι σε

δευτερεύοντες χαρακτήρες από άλλους πολιτισμούς, δεδομένης της συνθετικής πολυπολιτισμικότητας των σύγχρονων σχολικών τάξεων.

Κλείνοντας, η παρούσα πρόταση επιδιώκει να οδηγήσει τους/τις μαθητές/τριες να αντιληφθούν ότι η αφήγηση δεν αποτελεί μία απλή γραμμική παρακολούθηση του πρωταγωνιστή, αλλά ένα δίκτυο σχέσεων, όπου ο κάθε ρόλος έχει τη σημασία του. Η συνοχή του διδακτικού σεναρίου στηρίζεται στη σταθερή εναλλαγή ολομέλειας και ομάδας, στην προοδευτική κατάκτηση εννοιολογικών εργαλείων και στη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών. Ωστόσο, αφήνει ανοιχτούς αρκετούς διαύλους προσέγγισης των δευτερευόντων χαρακτήρων, που μπορούν να αξιοποιηθούν σε παρόμοιου τύπου διδακτικές προτάσεις. Κάθε νέα, λοιπόν, προσέγγιση του θέματος αυτού επαφίεται στη φαντασία νέων μελετητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αθανασόπουλος, Β. (2010). *Οι ιστορίες του κόσμου, Τρόποι της γραφής και της ανάγνωσης του οράματος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αναγνώστου, Ν., & Κωτόπουλος, Τ. (2015). Η Παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής. Στο Τ. Κωτόπουλος & Β. Νάνου (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», Κέρκυρα, 1-4 Οκτωβρίου 2015* (σσ. 62-76). Κοζάνη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.
- Λυπουρλής, Δ. (2008). Αριστοτέλης, «Ποιητική». Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Βαλούκος, Σ. (2006). *Το Σενάριο: Η Δομή και η Τεχνική της Συγγραφής του*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Βασιλαράκης, Ι. (1997). Πρόλογος. Στο Μ. Delcroix & F. Hallyn (Επιμ.), *Εισαγωγή στις σπουδές της λογοτεχνίας. Μέθοδοι του Κειμένου* (σσ. 9-12). Μετάφραση Ι. Ν. Βασιλαράκης. Αθήνα: Gutenberg.
- Βερτσέτης, Α. (1997). *Διδακτική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γιώτη, Α. (2022). Κριτική Παιδαγωγική. Στο Θ. Καραλής & Π. Λιντζέρης (Επιμ.), *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (σ. 16-21). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (PDF) *Κριτική Παιδαγωγική. Στο Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Επιμ.) Θ. Καραλής & Π. Λιντζέρης, Αθήνα, 2022.. Available from: https://www.researchgate.net/publication/365471142_Kritike_Paidagogike_Sto_Lexiko_Ekpaideuses_Enelikon_Epim_TH_Karales_P_Lintzeres_Athena_2022 [accessed Jun 28 2026].*
- Γρόσδος, Σ. (2009). Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων, στο: Γρόσδος, Σ., Κανταρτζή, Ε., Πλίογκου, Β. (Επιμ.), *Παιδί και Οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας*, Πανελλήνιο Συνέδριο (Θεσσαλονίκη 21-22 Νοεμβρίου 2009). Θεσσαλονίκη:

Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ. - Μορφωτικό Ίδρυμα Ένωσης Συντακτών
Ημερησίων Εφημερίδων Μακεδονίας-Θράκης.

Γρόσδος, Σ. (2018). *Κινηματογράφος και δημιουργική γραφή: μαθήματα
κινηματογραφικού γραμματισμού*. Χανιά: Πολιτιστική Εταιρεία Κρήτης-Πυξίδα
της Πόλης.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων
Σπουδών* (ΦΕΚ303β/13-03-2003). Ανακτήθηκε στις 19 Ιουνίου
2026 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1994). *Μάθηση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις
Μαυρομάτη.

Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής: Προσαρμογή της
διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δουζίνα, Μ. (2023). *Η Δημιουργικότητα στο μάθημα της Λογοτεχνίας*. Αθήνα:
Οσελότος.

Κακλαμανίδου, Δ. (2006). *Όταν το μυθιστόρημα συνάντησε τον Κινηματογράφο*.
Αθήνα: Αιγόκερως.

Καλαμπάκας, Β. & Κυριακουλάκος, Π. (2015). *Η οπτικοακουστική κατασκευή*. Αθήνα:
Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Καλογεροπούλου-Kallas, Χ. (2006). *Σενάριο. Η Τέχνη της Επινόησης και της Αφήγησης
στον Κινηματογράφο (66 Ασκήσεις και 1 Μέθοδος)*. Αθήνα: Νεφέλη.

Καλογήρου, Τ., & Βησσαράκη, Ε. (2007). Η συμβολή της θεωρίας της L. M.
Rosenblatt. Στο Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η λογοτεχνία στο
σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην
πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 53-78). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Καρακίτσος, Α. (2012). Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας
ή η επιστροφή της Ρητορικής; *Κείμενα: Περιοδικό για την έρευνα, τη θεωρία,
την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, 15.
<https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/542>

Καψωμένος, Ε. (2011). *Αφηγηματολογία: Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της
αφηγηματικής πεζογραφίας*. Αθήνα: Πατάκης.

Κιοσσές, Σ. (2007). Η λογοτεχνική θεωρία στη σχολική τάξη: Εισάγοντας το

- θεωρητικό προβληματισμό στη διδακτική πράξη. Στο Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η λογοτεχνία στο σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 91–106). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Κιοσσές, Σ. (2018). *Εισαγωγή στη δημιουργική ανάγνωση και γραφή πεζού λόγου - Ησυμβολή της αφηγηματολογίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Κολιάδης, Ε. (2007). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Κολοβός, Ν. (1993). *Δοκίμια κριτικής και θεωρίας κινηματογράφου: Ποιητική μιας άλλης πραγματικότητας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κωτόπουλος, Τ. Η. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *Κείμενα: Περιοδικό για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, 15, 1–14.
<https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.543>
- Λεοντάρης, Γ. (2017). Ρόλοι και λειτουργίες του αφηγητή στη λογοτεχνική και την κινηματογραφική αφήγηση: Πρώτα στοιχεία για μια εισαγωγή στη συγκριτική αφηγηματολογία. *Σύγκριση/Comparaison/Comparison*, 12, 160–172.
<https://doi.org/10.12681/comparison.10810>
- Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (2005). *Θέματα Μάθησης και Διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2014). Το παραμύθι και η δημιουργικότητα των παιδιών. *Κείμενα: Περιοδικό για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, 18, 1–26.
<https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2014.578>
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της Παιδαγωγικής, Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαηλίδης, Τ. (2018). Αφηγηματολογία και δημιουργικός λόγος: ο ρόλος της λογοτεχνικής θεωρίας στην ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης στη διδακτική πράξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35(66), 80–91. Ανακτήθηκε στις 19 Ιουνίου 2026 από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/download/9625/9658>
- Μποντίνας, Θ. (1993). *Η κρυφή γοητεία του κινηματογράφου*. Αθήνα: Παρασκήνιο.

Νάτσινα, Α. (χ. χ.). *Λογοτεχνικοί χαρακτήρες: κόμβοι νοημάτων και επικοινωνίας*.

Ανακτήθηκε στις 19 Ιουνίου 2026 από

<https://selidodeiktes.greek-language.gr/lemmas/744/710>

Νικολαΐδου, Σ. (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Αθήνα:

Μεταίχμιο. Ξανθάκου, Γ. (1998). *Δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα:

Ελληνικά Γράμματα.

Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία*.

Αθήνα: Διάδραση.

Παπαδόπουλος, Δ. (2021). *Κινηματογραφική Εκπαίδευση. Τέχνη, Πολιτισμός & Παιδαγωγική*. Χανιά: Πολιτιστική Εταιρεία Κρήτης-Πυξίδα της Πόλης.

Παπαρούση, Μ. (2019). *Η λογοτεχνία στη διδακτική πράξη: Αναγνωστικές κριτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία* (Τόμος 3). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πετρίδης, Σ. (2024). *Σενάριο Μικρού Μήκους: Τεχνικές Συγγραφής Οπτικοακουστικών Αφηγήσεων*. Ανακτήθηκε στις 19 Ιουνίου 2026 από

<https://bookstream.eu/authors/32/>

Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία της Α' λυκείου (ΦΕΚ 1562/27-6-11).

Ανακτήθηκε στις 19 Ιουνίου 2026 από

https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-1562-201_1-programma-spoudwn-arxaia-nea-ellinika-logotexnia-a-taxis-klimaka.pdf

Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α', Β' και Γ' Τάξεις Γυμνασίου (ΙΕΠ, 2022).

Ανακτήθηκε στις 19 Ιουνίου 2026 από

<https://www.iep.edu.gr/nea-programmata/spoudon/>

Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., & Βαρελάς, Α. (2025). *Κείμενα*

Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου. Αθήνα: Διόφαντος.

Σκοπετέας, Ι. (2015). *Η Δημιουργία της Μυθοπλαστικής Αφήγησης και τα Είδη των*

Κινηματογραφικών Ταινιών. Αθήνα: ΣΕΑΒ/Κάλλιπος.

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή: Οδηγίες Πλεύσεως* (Βιβλίο

Εκπαιδευτικού). Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Ανακτήθηκε στις 19 Ιουνίου 2026 από https://archeia.moec.gov.cy/sd/540/dimiourgiki_grafi_odigies_plefseos.pdf

Σοφός, Α., & Γιασιράνης, Σ. (2022). *Η ταινία και το βίντεο στην εκπαίδευση: Προσεγγίσεις και πρακτικές αξιοποίησης στην τάξη*. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε στις 19 Ιουνίου 2026 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/8451>

Σπυροπούλου, Α. (2008). Μοντερνισμός και Νεωτερικότητα. Στο Α. Βλαβιανού, Γ. Γκότση, Κ. Καρακάση, Δ. Καργιώτης, Θ. Κατσικάρος, Ι. Πιπινιά, Δ. Προβατά & Α. Σπυροπούλου, *Ιστορία της Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας* (τόμ. Β', 2η έκδ., σσ. 239-244). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Συμεωνάκη, Α. (2022). *Δημιουργική Γραφή Ποιητικού Κειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την αισθητική*. Αθήνα: Γνώση.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Abrams, M. (1993). Short story. *A Glossary of Literary Terms* (6th ed., σσ. 193-195). Harcourt Brace College Publishers. Μετάφραση Αναστάσιος Τσαγγαλίδης. Ανακτήθηκε στις 19 Ιουνίου 2026 από https://pyli.greeklanguage.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=687&catid=69&tid=1060#st_page

Abrams, M. (2006). Μυθιστόρημα. Στο *Λεξικό λογοτεχνικών όρων : θεωρία, ιστορία, κριτική λογοτεχνίας*. Μετάφραση Γιάννα Δεληβοριά, Σοφία Χατζηιωαννίδου (σσ. 286-291). Αθήνα: Πατάκης.

Angelet, C. (1997). Αφηγηματολογία. Στο Μ. Delcroix & F. Hallyn (Επιμ.), *Εισαγωγή στις σπουδές της λογοτεχνίας. Μέθοδοι του Κειμένου* (σσ. 196-236). Μετάφραση Ι. Ν. Βασιλαράκης. Αθήνα: Gutenberg.

Barry, P. (2013). *Γνωριμία με τη θεωρία. Μια εισαγωγή στη λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία*. Μετάφραση Αναστασία Νάτσινα. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

- Barthes, B. (1988). *Εικόνα-Μουσική κείμενο*. Μετάφραση Γιώργος Σπανός. Αθήνα: Πλέθρον.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Bertrand, Y. (1994). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*. Μετάφραση Αθηνά Σιπητάνου & Ελένη Λινάρδου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bigge, M., & Shermis, S. (2014). *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*. Μετάφραση Φοίβος Αρβανίτης. Αθήνα: Πατάκης.
- Bloom, B., & Krathwohl, D. (1999). *Ταξινομία διδαχτικών στόχων*. Μετάφραση Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού. Θεσσαλονίκη: ΚΩΔΙΚΑΣ.
- Bordwell, D., & Thompson, K. (2011). *Εισαγωγή στην τέχνη του κινηματογράφου*. Μετάφραση Κατερίνα Κοκκινίδη. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Bremond, C. (1991). Η λογική των αφηγηματικών πιθανοτήτων. Στο Β. Καλλιπολίτης (Επιμ.), *Θεωρία της αφήγησης* (σσ. 125-184). Αθήνα: Εξάντας.
- Bruner, J. (1960). *Η διαδικασία της Παιδείας*. Μετάφραση Χρυσάνθη Κληρίδη. Αθήνα: Καραβία.
- Campbell, J. (2001). *Ο ήρωας με τα χίλια πρόσωπα*. Μετάφραση Θεόδωρος Σιαφαρίκας. Αθήνα: Ιάμβλιχος.
- Chatman, S. (1978). *Story and Discourse, Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Chion, M. (2010). *Ο ήχος στον κινηματογράφο*. Μετάφραση Μαριάννα Κουτάλου. Αθήνα: Πατάκης.
- Cuddon, J. (2010). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων και θεωρίας λογοτεχνίας*. Μετάφραση Γιάννης Παρίσης & Μαρία Λιάπη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Deák, K. & Udrady A. (Παραγωγοί) & Deák, K. (Σκηνοθέτης). (2016). *Mindenki* [Κινηματογραφική Ταινία]. Ουγγαρία: Meteor Filmstúdió.
- Dick, B. (2022). *Ανατομία του κινηματογράφου*. Μετάφραση Ιωάννα Νταβαρίνου. Αθήνα: Πατάκης.
- Eder, J. (2025). *Characters in Film and Other Media: Theory, Analysis*,

Interpretation (S. Lowry, Μτφρ.). Cambridge, UK: Open Book Publishers.

<https://doi.org/10.11647/OBP.0283>

Esfandiari, A. & Esfandiari, M. (Παραγωγοί) & Majidi, M. (1997). *Children of Heaven* [Κινηματογραφική Ταινία]. Ιράν: Miramax Films.

Field, S. (1986). *Το Σενάριο, Η τέχνη και η τεχνική*. Μετάφραση Πολύκαρπος Πολυκάρπου. Αθήνα: Κάλβος.

Fokkema, D., & Ibsch, E. (1999). *Θεωρίες Λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα*. Μετάφραση Γιάννης Παρίσης. Αθήνα: Πατάκης.

Frey, J. (2002). *Πώς να γράψετε ένα πραγματικά καλό μυθιστόρημα*. Μετάφραση Πέτρος Τσαπίλης. Αθήνα: Αντολικός.

Frye, N. (1996). *Ανατομία της Κριτικής*. Μετάφραση Μαριζέτα Γεωργουλέα. Αθήνα: Gutenberg.

Greimas, A. (2005). *Δομική Σημασιολογία. Αναζήτηση μεθόδου*. Μετάφραση Γιάννης Παρίσης. Αθήνα: Πατάκης.

Guerin, M. A. (2007). *Η Αφήγηση στον Κινηματογράφο*. Μετάφραση Δώρα Θυμιοπούλου. Αθήνα: Πατάκης.

Hwang Woo-hyun & Hwang Jae-woo (Παραγωγοί) & Jeong-hyang Lee (Σκηνοθέτης). (2002). *Jibeuro* [Κινηματογραφική Ταινία]. Νότια Κορέα: CJ Entertainment.

Huet, A. (2018). *Το Σενάριο*. Μετάφραση Ειρήνη Πυρπάσου. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Kracauer, S. (1983). *Θεωρία του κινηματογράφου: Η απελευθέρωση της φυσικής πραγματικότητας*. Μετάφραση Δημοσθένης Κούρτοβικ. Αθήνα: Κάλβος.

Martin, W. (1991). Αφηγηματική δομή: Μια σύγκριση μεθόδων. Στο Β. Καλλιπολίτης (επιμ.), *Θεωρία της αφήγησης* (σσ. 11–46). Αθήνα: Εξάντας.

McKee, R. (2021). *Το σενάριο: ουσία, δομή, ύφος και βασικές αρχές*. Μετάφραση Αντώνης Καλοκύρης. Αθήνα: Πατάκης.

Propp, V. (1991). *Μορφολογία του παραμυθιού, Η διαμάχη με τον Κλωντ Λεβί-Στρως και άλλα κείμενα*. Μετάφραση Αριστέα Παρίση. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Truby, J. (2008). *The Anatomy of Story: 22 Steps to Becoming a Master Storyteller*. New York: Faber and Faber.

Vogler, C. (2007). *The Writer's Journey: Mythic Structure for Writers* (3rd ed.).

Studio City, CA: Michael Wiese Productions.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Φύλλα Εργασίας & Φύλλο Αυτοαξιολόγησης

Παράρτημα Α' - Ο ρόλος του Μέντορα

Παράρτημα Β' - Ο ρόλος του Αντιπάλου

Παράρτημα Γ' - Ο ρόλος του Βοηθού

Παράρτημα Δ' - Σύνθεση/Παραγωγή Λόγου

Παράρτημα Ε' - Φύλλο Αυτοαξιολόγησης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

Ο ρόλος του Μέντορα

Φύλλο Εργασίας - *Jibeuro* / «Το πιο γλυκό ψωμί»



Δουλεύουμε όλοι μαζί στην ολομέλεια

1^η διδακτική ώρα



Ξεκινάμε! Ας γνωρίσουμε την ταινία *Jibeuro*



Κοιτάζτε προσεκτικά τις παραπάνω εικόνες και απαντήστε στο ακόλουθο ερώτημα, γράφοντας στο Linoit: ⌚ 10 λεπτά



Ποιο από τα δύο πρόσωπα πιστεύετε ότι είναι ο πρωταγωνιστής και ποιο ο δευτερεύων χαρακτήρας;



Κεντρικός ήρωας είναι αυτός που αλλάζει πιο πολύ μέσα στην ταινία!



Ωρα για σινεμά! Ας δούμε αποσπάσματα της ταινίας *Jibeuro*



2^η διδακτική ώρα



Συμπληρώνει ο/η εκπαιδευτικός στον διαδραστικό πίνακα το παρακάτω σχεδιάγραμμα και το ακόλουθο σχήμα, με βάση τις απαντήσεις των μαθητών/τριών:



9 λεπτά



α. Παρατηρήστε τα χρώματα και τα εικονίδια στο παραπάνω σχεδιάγραμμα και απαντήστε στις ερωτήσεις:



Ποιες πράξεις του παιδιού ξεχωρίζετε; (θα τις βάλουμε στα παραλληλόγραμμα)

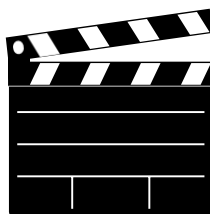


Ποια χαρακτηριστικά της γιαγιάς εντοπίζετε στις αντιδράσεις της σε αυτές τις πράξεις; (θα μουν στα πλαίσια του κύκλου του σχεδιαγράμματος)

β.



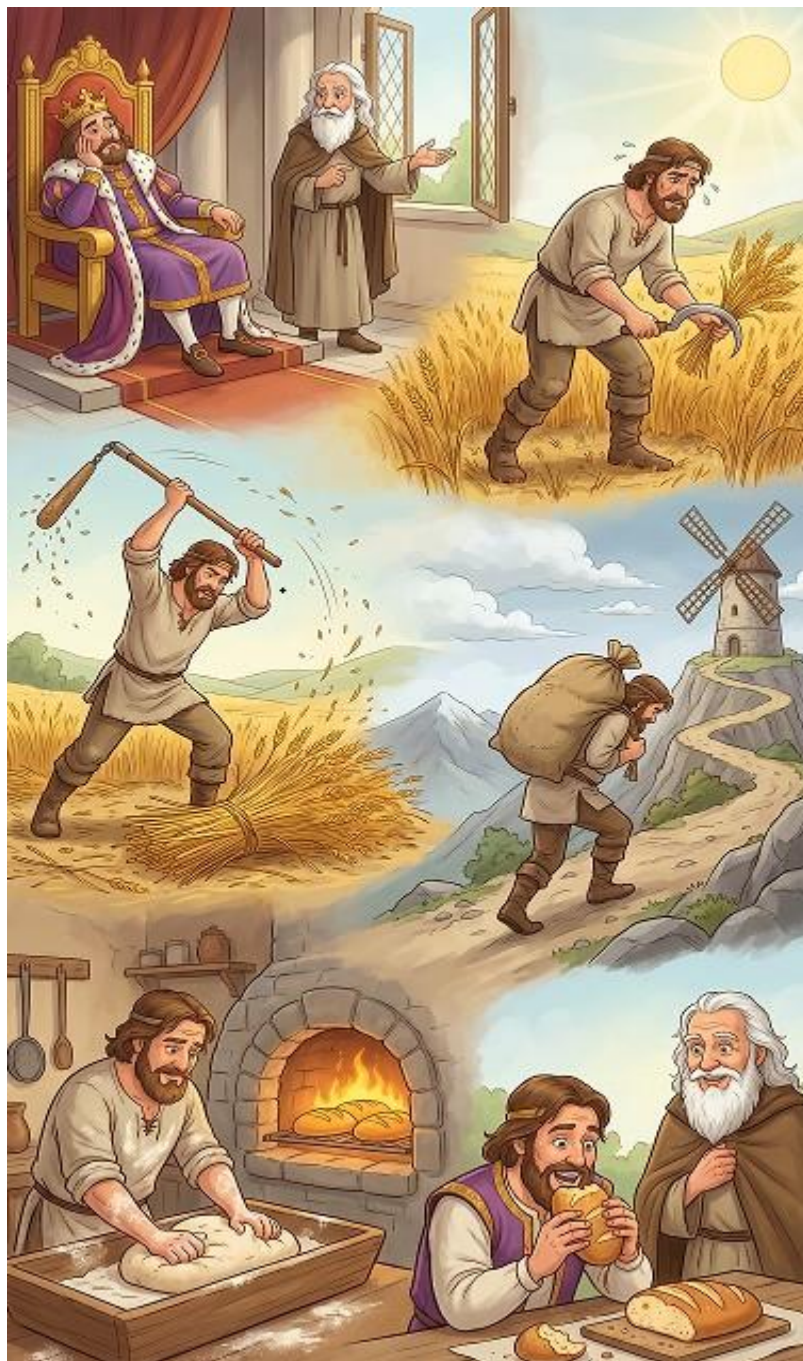
Σε ποιον τύπο δευτερεύοντα χαρακτήρα θα κατατάσσατε τη γιαγιά;





Ωρα για σκέψη!

Παρατηρήστε τις εικόνες!



α. Γίνετε για λίγο παραμυθάδες! Στη σελίδα που σας δίνεται, γράψτε μια μικρή ιστορία (γύρω στις 50 λέξεις) εμπνευσμένη από τις παραπάνω εικόνες:



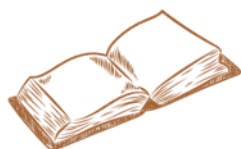
10 λεπτά



Η σελίδα σου για γράψιμο



β. Διαβάζετε δυνατά τις ιστορίες σας και σημειώνει ο/η εκπαιδευτικός στον διαδραστικό πίνακα σε ποιον τύπο δευτερεύοντα χαρακτήρα κατατάσσετε τον σοφό γέροντα: ⌚ 10 λεπτά

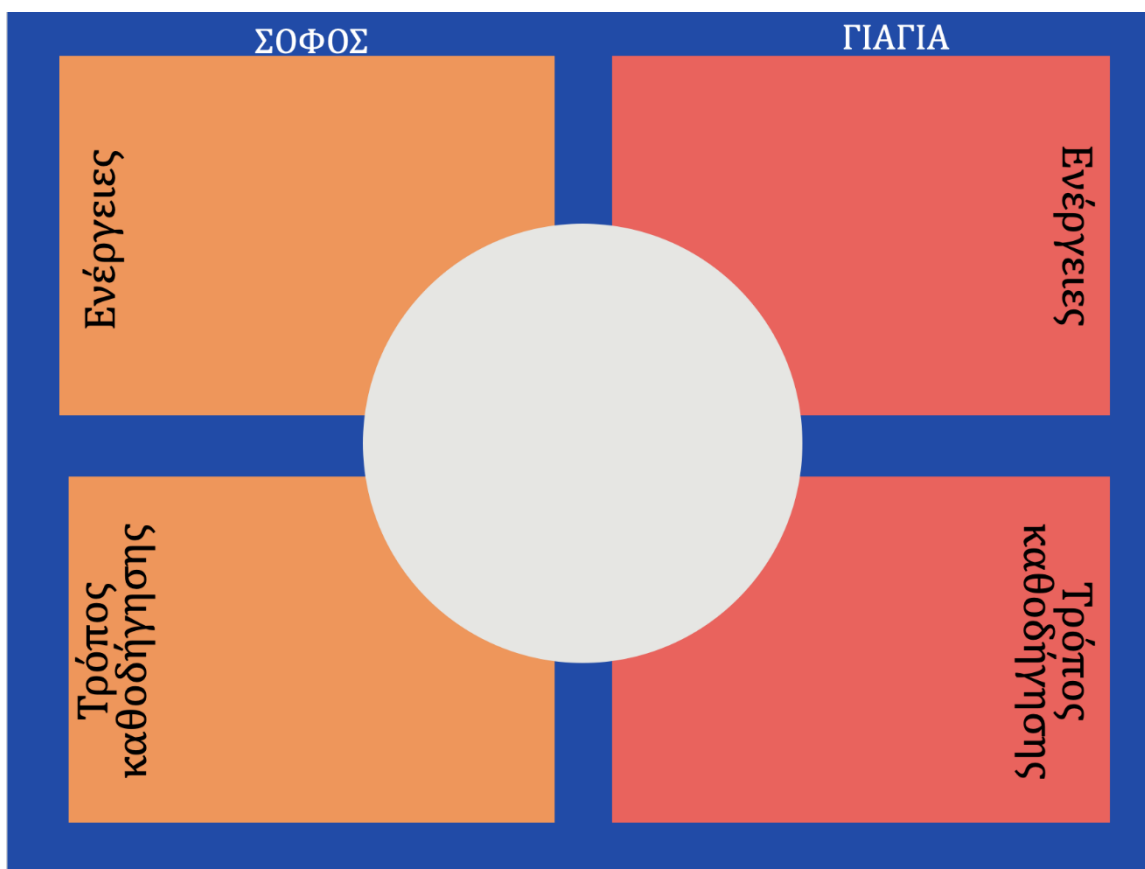


Ας διαβάσουμε το παραμύθι *Το πιο γλυκό ψωμί*



Συμπληρώνει ο/η εκπαιδευτικός στον διαδραστικό πίνακα το παρακάτω σχεδιάγραμμα και το ακόλουθο σχήμα, με βάση τις απαντήσεις των μαθητών/τριών:

 9 λεπτά



α. Παρατηρήστε τα χρώματα και τα σχήματα στο παραπάνω σχεδιάγραμμα και στη συνέχεια απαντήστε στις ερωτήσεις:



Ποιες ήταν οι ενέργειες του σοφού και της γιαγιάς;



Με ποιους τρόπους το καθένα από αυτά τα πρόσωπα καθοδηγεί το πρωταγωνιστικό πρόσωπο στην ταινία και στο κείμενο; (να τους ονομάσετε επιγραμματικά)



Ας βρούμε τους κοινούς τρόπους καθοδήγησης, για να τους μεταφέρουμε στον κεντρικό κύκλο.

β.



Σε ποιον τύπο δευτερεύοντα χαρακτήρα θα κατατάσσατε τον σοφό του παραμυθιού;



3^η διδακτική ώρα - 1^{ος} γύρος



Ας δούμε μία σύντομη παρουσίαση στον διαδραστικό πίνακα, για να θυμηθούμε την ταινία *Jibeuro*



Ωρα για δημιουργική γραφή - δουλεύουμε σε ομάδες!



1. Το πρώτο βράδυ, ο μικρός πρωταγωνιστής θέλει να περιγράψει με χιούμορ τη γιαγιά του. Φτιάξτε ένα αστείο ποίημα τύπου λίμερικ, ακολουθώντας το σχεδιάγραμμα που δίνεται, και ζωγραφίστε τη γιαγιά σε ένα φύλλο χαρτί, όπως την παρουσιάζετε στους στίχους σας.



ΠΩΣ ΓΡΑΦΟΥΜΕ ΛΙΜΕΡΙΚ

πεντάστιχο με ζευγαρωτή
ομοιοκαταληξία και
χιούμορ

ο πρώτος στίχος παρουσιάζει το πρόσωπο και κάποιο τοπωνύμιο

01

ο δεύτερος παρουσιάζει μια ιδιότητα/ένα χαρακτηριστικό/κάποιο αντικείμενο του προσώπου

02

ο τρίτος παρουσιάζει μία δραστηριότητα του προσώπου

03

ο τέταρτος παρουσιάζει τις αντιδράσεις των άλλων

04

ο τελευταίος παρουσιάζει ένα εκκεντρικό επίθετο του προσώπου ή μία παραλλαγή του πρώτου στίχου

05



Η απάντηση της ομάδα σας να γραφεί με το tablet του χειριστή σας στο κοινό έγγραφο στο Google Docs. Μοιραστείτε το με τον/την εκπαιδευτικό (κουμπί «Κοινή χρήση»), αφού πρώτα το ονομάσετε.



Βγάλτε φωτογραφία τη ζωγραφιά σας και ενσωματώστε τη στο παραπάνω αρχείο.

2.



Η γιαγιά δε μιλάει! Επικοινωνεί με τις δικές της κινήσεις, τη δική της «μυστική γλώσσα»!

Συμπληρώστε τον πίνακα που ακολουθεί, σημειώνοντας τις κινήσεις της γιαγιάς και τι σημαίνει η καθεμία. (Αν θέλετε, προσθέστε ή αφαιρέστε γραμμές)

ΚΙΝΗΣΕΙΣ ΓΙΑΓΙΑΣ	ΣΗΜΑΣΙΑ

Έπειτα σκεφτείτε μία δική σας καινούργια κίνηση, που να ταιριάζει στον χαρακτήρα και στον ρόλο της, και βάλτε τη μέσα σε μια σκηνή με τον εγγονό της, ως αντίδραση σε μια διαφορετική αταξία από αυτή της ταινίας. Αφηγηθείτε το περιστατικό σε ένα κείμενο τουλάχιστον 150 λέξεων.



Η απάντηση της ομάδα σας να γραφεί με το tablet του χειριστή σας στο κοινό έγγραφο στο Google Docs. Μοιραστείτε το με τον/την εκπαιδευτικό (κουμπί «Κοινή χρήση»), αφού πρώτα το ονομάσετε.

4^η διδακτική ώρα - 2^{ος} γύρος



3.  Αντιστρέψτε τους ρόλους! Φανταστείτε τη γιαγιά δύστροπη και τον εγγονό καλόβουλο και υπομονετικό.

Αφηγηθείτε ένα περιστατικό όπου η γιαγιά έρχεται να μείνει στην πόλη και δυσανασχετεί, ενώ ο εγγονός προσπαθεί να την καθοδηγήσει, για να προσαρμοστεί στη νέα της ζωή. Γράψτε τουλάχιστον 150 λέξεις.



Η απάντηση της ομάδα σας να γραφεί με το tablet του χειριστή σας στο κοινό έγγραφο στο Google Docs. Μοιραστείτε το με τον/την εκπαιδευτικό (κουμπί «Κοινή χρήση»), αφού πρώτα το ονομάσετε.

4.



Το βράδυ, πριν φύγει από το χωριό, ο εγγονός γράφει ένα ποίημα για τη σχέση του με τη γιαγιά μετά από όσα έζησαν μαζί.

Γράψτε τους στίχους (τουλάχιστον έξι, με ή χωρίς ομοιοκαταληξία) και μελοποιήστε τους με το πρόγραμμα Suno.

Γίνετε και γλωσσοπλάστες! Βάλτε μέσα στο ποίημα δικές σας ολοκαίνουργιες λέξεις, που να δηλώνουν τις διαφορετικές αποχρώσεις αυτής της σχέσης - όπως ακριβώς οι Κορεάτες έχουν διαφορετικές λέξεις για τη γιαγιά! Ας τις γνωρίσουμε:

- **할머니 (hal-meo-ni):** Η πιο κοινή λέξη για τη γιαγιά στα κορεάτικα.
- **친할머니 (chin-hal-meo-ni):** Η γιαγιά από την πλευρά του πατέρα.
- **외할머니 (oe-hal-meo-ni):** Η γιαγιά από την πλευρά της μητέρας.
- **예비 할머니 (ye-bi hal-meo-ni):** Μελλοντική γιαγιά.

5^η διδακτική ώρα (ολομέλεια)



Παρουσιάζουμε τις εργασίες μας στην ολομέλεια της τάξης: 🕒 35 λεπτά



Βγάζουμε μαζί συμπεράσματα για τον ρόλο του μέντορα:
(συζήτηση) 🕒 5 λεπτά



Ψηφίζουμε με το Mentimeter την αγαπημένη εργασία από
κάθε ομάδα: 🕒 5 λεπτά

6^η διδακτική ώρα - 1^{ος} γύρος



Ας δούμε μία σύντομη παρουσίαση στον διαδραστικό πίνακα, για να θυμηθούμε το κείμενο *Το πιο γλυκό ψωμί*



Ώρα για δημιουργική γραφή - δουλεύουμε σε ομάδες!



1.



Ο σοφός γέροντας, αφού έδωσε την πρώτη του συμβουλή στον βασιλιά, γυρίζει αργά το βράδυ στην καλύβα του.

Τι γράφει στο ημερολόγιό του για το πρόβλημα του βασιλιά; Μπείτε στη θέση του και καταγράψτε τις σκέψεις του (τουλάχιστον 150 λέξεις).



Η απάντηση της ομάδα σας να γραφεί με το tablet του χειριστή σας στο κοινό Έγγραφο στο Google Docs. Μοιραστείτε το με τον/την εκπαιδευτικό (κουμπί «Κοινή χρήση»), αφού πρώτα το ονομάσετε.

2.



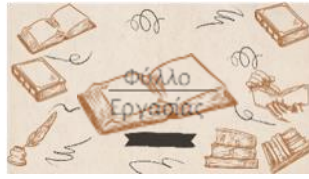
Μόλις ο βασιλιάς ολοκλήρωσε τις δοκιμασίες, ο σοφός γέροντας του ζητά άλλη μία - πριν γευτεί το ψωμί! Αφορμή; Η αδιαφορία που είχε δείξει ο βασιλιάς για τον λαό του.

Ποια θα ήταν αυτή η νέα δοκιμασία; Σκεφτείτε την και προσθέστε τη στο κείμενο, στο σωστό σημείο, με τη μορφή αφήγησης (τουλάχιστον 100 λέξεις).



Η απάντηση της ομάδα σας να γραφεί με το tablet του χειριστή σας στο κοινό Έγγραφο στο Google Docs. Μοιραστείτε το με τον/την εκπαιδευτικό (κουμπί «Κοινή χρήση»), αφού πρώτα το ονομάσετε.

7^η διδακτική ώρα - 2^{ος} γύρος



3.  Ποια είναι η «συνταγή» του σοφού για να λυθεί το πρόβλημα του βασιλιά;

Φτιάξτε ένα avatar με τη μορφή του σοφού, που θα την παρουσιάζει, με το πρόγραμμα Voki. Η «συνταγή» να είναι τουλάχιστον 100 λέξεις.



Να θυμάστε μία επιτυχημένη συνταγή περιέχει:

Τίτλο: Δώστε έναν ευρηματικό τίτλο

Υλικά: Φτιάξτε έναν κατάλογο, δίνοντας σε κάθε «υλικό» και μια ποσότητα, όπως:

μια δόση

μια χούφτα

μπόλικη

λίγη

Εκτέλεση: Γράψτε τα βήματα με τη σειρά, σαν να μαγειρεύετε.



Δώστε τις οδηγίες με ρήματα σε προστακτική (*ανακατέψτε, προσθέστε, ρίζτε, ανακινήστε, αφήστε να, πασπαλίστε, στολίστε, σερβίρετε*) ή με να + ρήμα (*να ανακατέψετε*), όπως σε κάθε συνταγή.

4.  Κι αν οι άνθρωποι του βασιλιά δεν είχαν βρει ποτέ τον σοφό γέροντα, πώς θα κατέληγε ο βασιλιάς;

Γράψτε μια σκηνή που να δείχνει την κατάστασή του χωρίς τη βοήθεια του σοφού (150 λέξεις).



Η απάντηση της ομάδα σας να γραφεί με το tablet του χειριστή σας στο κοινό Έγγραφο στο Google Docs. Μοιραστείτε το με τον/την εκπαιδευτικό (κουμπί «Κοινή χρήση»), αφού πρώτα το ονομάσετε.

8^η διδακτική ώρα (ολομέλεια)



Παρουσιάζουμε τις εργασίες μας στην ολομέλεια: 🕒 35 λεπτά



Βγάζουμε μαζί συμπεράσματα για τον ρόλο του μέντορα:
(συζήτηση) 🕒 5 λεπτά



Ψηφίζουμε με το Mentimeter την αγαπημένη εργασία από κάθε ομάδα: 🕒 5 λεπτά

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

Ο ρόλος του Αντιπάλου

Φύλλο Εργασίας - *Mindenki* / «Η Νέα Παιδαγωγική»



Δουλεύουμε όλοι μαζί στην ολομέλεια

1^η διδακτική ώρα



Ξεκινάμε! Ας γνωρίσουμε την ταινία *Mindenki*



Κοιτάζτε προσεκτικά τις παραπάνω εικόνες και απαντήστε στις ακόλουθες ερωτήσεις, γράφοντας στο Linoit : ⌚ 7 λεπτά



Ποιο πιστεύετε ότι είναι το θέμα της ταινίας;



Πού νομίζετε ότι εκτυλίσσεται η ιστορία;



Ποιος, κατά τη γνώμη σας, δημιουργεί το πρόβλημα;

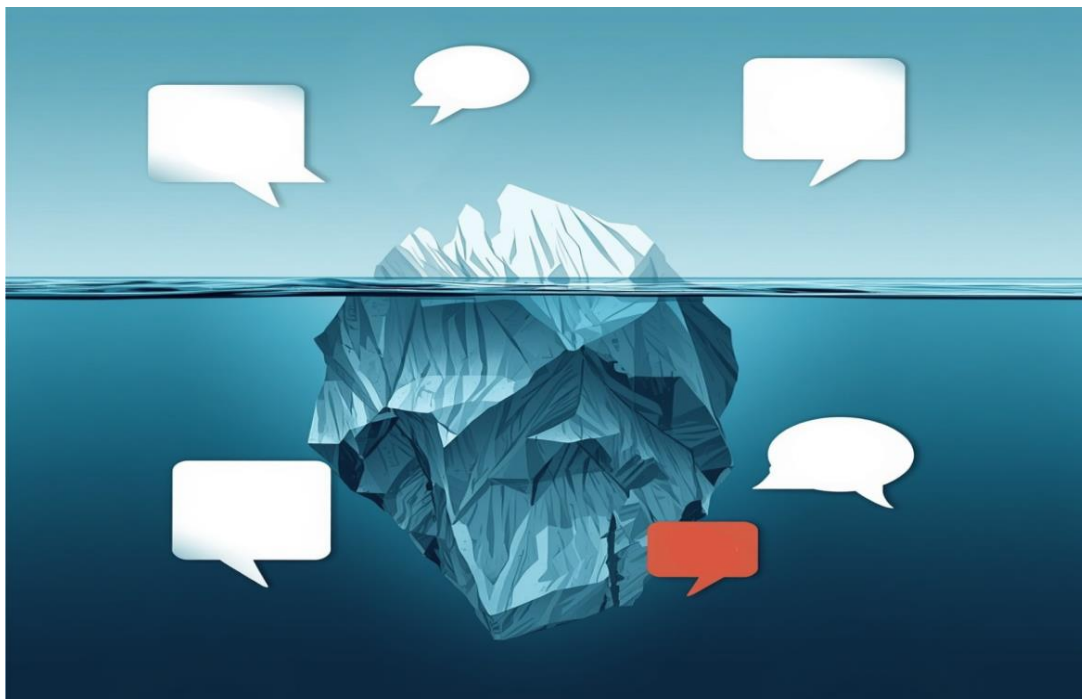


Ωρα για σινεμά! Ας δούμε την ταινία *Mindenki* !





Συμπληρώνει ο/η εκπαιδευτικός στον διαδραστικό πίνακα το παρακάτω σχεδιάγραμμα και το ακόλουθο σχήμα, με βάση τις απαντήσεις των μαθητών/τριών: ⌚ 15 λεπτά



α. Παρατηρήστε το σχεδιάγραμμα - παγόβουνο. Σκεφτείτε τα ορατά αλλά και τα κρυφά χαρακτηριστικά της κας Erika. Έπειτα απαντήστε:



Με ποια επίθετα θα περιγράφατε την κα Erika;



Ας κρατήσουμε το πιο έντονο στοιχείο της, για να το γράψουμε στο χρωματιστό πλαίσιο!

β.



Σε ποιον τύπο δευτερεύοντα χαρακτήρα θα κατατάσσατε την κα Erika;



2^η διδακτική ώρα



Ωρα για σκέψη!



Κοιτάξτε προσεκτικά τις παραπάνω εικόνες και απαντήστε στις ερωτήσεις, γράφοντας στο Linoit : ⌚ 12 λεπτά



Με ποιον χώρο πιστεύετε ότι συνδέονται οι εικόνες;



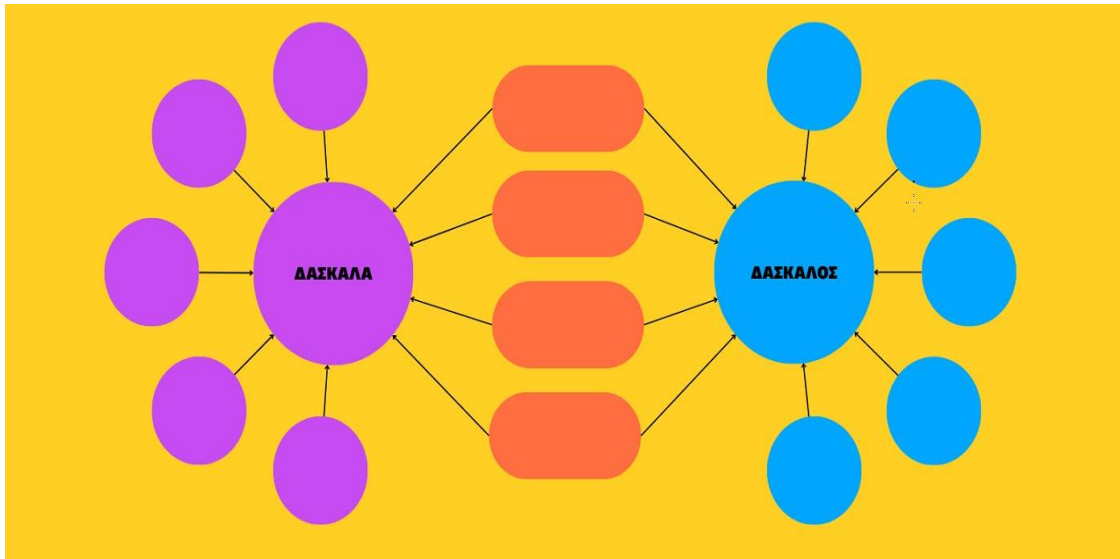
Με ποιο επάγγελμα νομίζετε ότι σχετίζονται;



Ας διαβάσουμε το δεύτερο απόσπασμα από το κείμενο *Η Νέα Παιδαγωγική* του Νίκου Καζαντζάκη.



Συμπληρώνει ο/η εκπαιδευτικός στον διαδραστικό πίνακα το παρακάτω σχεδιάγραμμα και το ακόλουθο σχήμα, με βάση τις απαντήσεις των μαθητών/τριών: ⌚ 25 λεπτά



α. Παρατηρήστε τα χρώματα και τα σχήματα στο παραπάνω σχεδιάγραμμα και στη συνέχεια απαντήστε στις ερωτήσεις:



Ποιες είναι οι ενέργειες της κας Erika από την ταινία και του δασκάλου του κειμένου; (Να προτιμήσετε τα ρήματα)

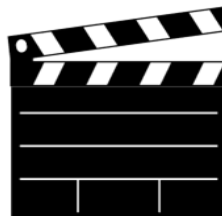


Ποια από αυτά τα ρήματα ταιριάζουν στα πορτοκαλί παραλληλόγραμμα;

β.



Σε ποιον τύπο δευτερεύοντα χαρακτήρα θα κατατάσσατε τον δάσκαλο του κειμένου;



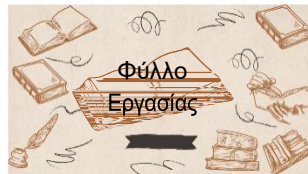
3^η διδακτική ώρα - 1^{ος} γύρος



Ας δούμε μία σύντομη παρουσίαση στον διαδραστικό πίνακα, για να θυμηθούμε την ταινία *Mindenki*



Ωρα για δημιουργική γραφή - δουλεύουμε σε ομάδες!



1.  Η δασκάλα μαθαίνει από τον Διευθυντή για τον εθνικό διαγωνισμό χορωδιών.

Μπείτε στο μυαλό της και δημιουργήστε μια σκηνή με τον εσωτερικό της μονόλογο, καθώς κοιτάζει τα βραβεία των προηγούμενων χρόνων. Τι σκέφτεται; (τουλάχιστον 150 λέξεις)



Η απάντηση της ομάδα σας να γραφεί με το tablet του χειριστή σας στο κοινό Έγγραφο στο Google Docs. Μοιραστείτε το με τον/την εκπαιδευτικό (κουμπί «Κοινή χρήση»), αφού πρώτα το ονομάσετε.

2.  Μια συνάδελφος ακούει τυχαία τη μυστική εντολή που δίνει η δασκάλα στη Zsofi. Αποφασίζει να τη συναντήσει, για να της εξηγήσει το λάθος της και να υπερασπιστεί τη Zsofi.



Γράψτε τον διάλόγό τους (150 λέξεις).



Η απάντηση της ομάδα σας να γραφεί με το tablet του χειριστή σας στο κοινό Έγγραφο στο Google Docs. Μοιραστείτε το με τον/την εκπαιδευτικό (κουμπί «Κοινή χρήση»), αφού πρώτα το ονομάσετε.

4^η διδακτική ώρα - 2^{ος} γύρος



3.  Μετά τον διαγωνισμό, η δασκάλα παίρνει τηλέφωνο μια φίλη της και της περιγράφει το γεγονός και τα συναισθήματά της.

Γράψτε τον χειμαρρώδη μονόλογό της, μπαίνοντας βαθιά στην ψυχολογική της κατάσταση. Τι νιώθει πραγματικά; (τουλάχιστον 150 λέξεις)



Η απάντηση της ομάδα σας να γραφεί με το tablet του χειριστή σας στο κοινό Έγγραφο στο Google Docs. Μοιραστείτε το με τον/την εκπαιδευτικό (κουμπί «Κοινή χρήση»), αφού πρώτα το ονομάσετε.

4.  Ο Διευθυντής παρακολουθεί την πρόβα και διαπιστώνει ότι η Zsofi δεν έχει καλή φωνή. Έτσι, ζητά από τη δασκάλα να εφαρμόσει τη μέθοδο της σιωπής για τη νέα μαθήτριά, προκειμένου το σχολείο να πρωτεύσει στον διαγωνισμό.

Η δασκάλα όμως διαφωνεί! Περιγράψτε σε ένα αφηγηματικό κείμενο δύο ενέργειες που θα έκανε η δασκάλα, για να βοηθήσει τη Zsofi, χωρίς να ακολουθήσει την εντολή του Διευθυντή (150 λέξεις).



Η απάντηση της ομάδα σας να γραφεί με το tablet του χειριστή σας στο κοινό Έγγραφο στο Google Docs. Μοιραστείτε το με τον/την εκπαιδευτικό (κουμπί «Κοινή χρήση»), αφού πρώτα το ονομάσετε.

5^η διδακτική ώρα (ολομέλεια)



Παρουσιάζουμε τις εργασίες μας στην ολομέλεια της τάξης: 🕒 35 λεπτά



Βγάζουμε μαζί συμπεράσματα για τον ρόλο του αντιπάλου:
(συζήτηση) 🕒 5 λεπτά



Ψηφίζουμε με το Mentimeter την αγαπημένη εργασία κάθε ομάδας:
🕒 5 λεπτά

6^η διδακτική ώρα - 1^{ος} γύρος



Ας δούμε μία σύντομη παρουσίαση στον διαδραστικό πίνακα, για να θυμηθούμε το κείμενο *Η Νέα Παιδαγωγική* του Νίκου Καζαντζάκη.



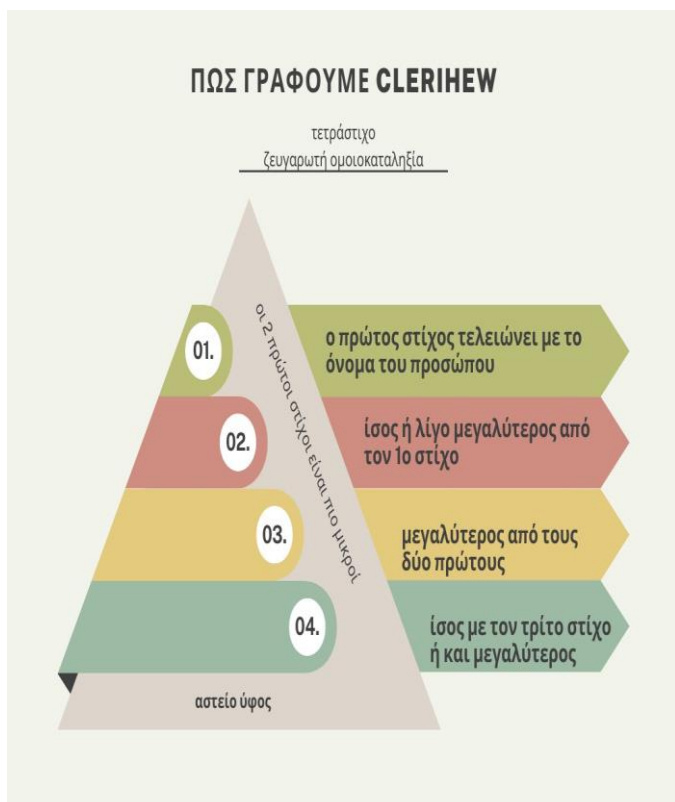
Ωρα για δημιουργική γραφή - δουλεύουμε σε ομάδες!



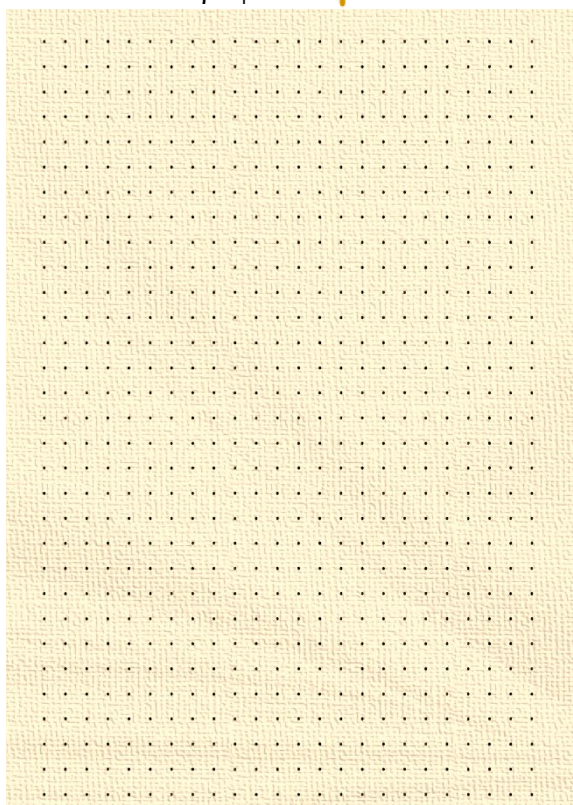
1.  Ο Καζαντζάκης, στο χαρτί με τις κουκίδες που είχαν στην τάξη, έγραψε ένα ποίημα για τον δάσκαλο σε μορφή Clerihew.

Γράψτε το και εσείς στο φύλλο με τις κουκίδες, ακολουθώντας το σχεδιάγραμμα!

Δείτε! 



Γράψτε! 



Βγάλτε φωτογραφία το φύλλο με την απάντησή σας, ενσωματώστε τη στο κοινό Έγγραφο στο Google Docs. Μοιραστείτε το με τον/την εκπαιδευτικό (κουμπί «Κοινή χρήση»), αφού πρώτα το ονομάσετε.

2.



Το ποίημα αυτό έπεσε από το τετράδιο του Καζαντζάκη! Ο δάσκαλος το βρήκε, το διάβασε και τώρα ψάχνει τον βούρδουλά του - που λείπει από τη θέση του.

Προσθέστε αυτό το περιστατικό στην αφήγηση, δείχνοντας την αντίδραση του δασκάλου, σύμφωνα με τον χαρακτήρα του, όπως τον ξέρετε από το κείμενο (150 λέξεις).



Η απάντηση σας ομάδα σας να γραφεί με το tablet του χειριστή σας στο κοινό Έγγραφο στο Google Docs. Μοιραστείτε το με τον/την εκπαιδευτικό (κουμπί «Κοινή χρήση»), αφού πρώτα το ονομάσετε.

7^η διδακτική ώρα – 2^{ος} γύρος



3.  Χρόνια αργότερα, ο Καζαντζάκης συναντά ξανά τον δάσκαλό του και θυμούνται τα σχολικά χρόνια.

Γράψτε τον διάλογο του ενήλικου πια Καζαντζάκη με τον δάσκαλο, δίνοντας έμφαση στα επιχειρήματα του δασκάλου για την τότε συμπεριφορά του. Μπορείτε να προσθέσετε και περιγραφές των αντιδράσεών του (150 λέξεις).

4.  Ο δάσκαλος λείπει μέρες και τον αντικαθιστά ο πρόεδρος του χωριού, που ασκεί άλλη μορφή βίας (λεκτική, ψυχολογική).

Γράψτε ένα περιστατικό ανάμεσα στον πρόεδρο και τον Καζαντζάκη, όπου φαίνεται ο ρόλος του αντιπάλου και τα νέα εμπόδια που δημιουργεί (150 λέξεις).



Η απάντηση της ομάδα σας να γραφεί με το tablet του χειριστή σας στο κοινό Έγγραφο στο Google Docs. Μοιραστείτε το με τον/την εκπαιδευτικό (κουμπί «Κοινή χρήση»), αφού πρώτα το ονομάσετε.

8^η διδακτική ώρα (ολομέλεια)



Παρουσιάζουμε τις εργασίες μας στην ολομέλεια της τάξης: ⌚ 35 λεπτά



Βγάζουμε μαζί συμπεράσματα για τον ρόλο του αντιπάλου:
(συζήτηση) ⌚ 5 λεπτά



Ψηφίζουμε με το Mentimeter την αγαπημένη εργασία κάθε ομάδας:
⌚ 5 λεπτά

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄

Ο ρόλος του Βοηθού

Φύλλο Εργασίας - Children of Heaven/ «Τα κόκκινα λουστρίνια»

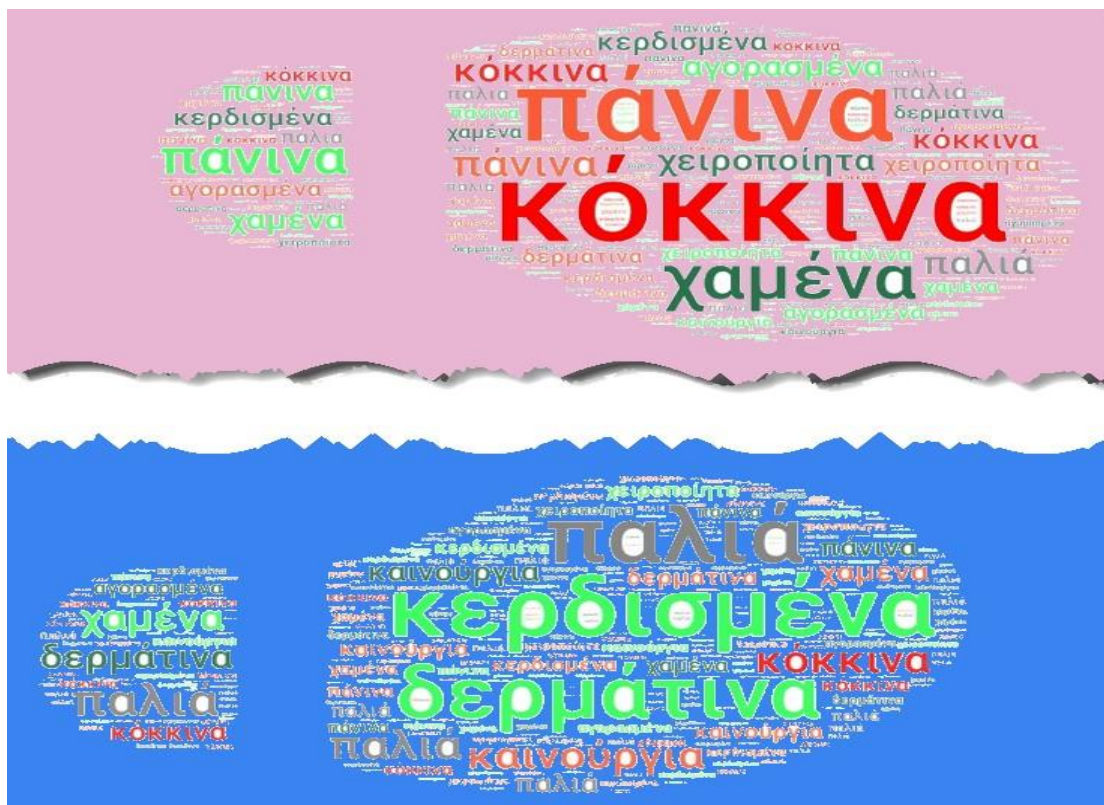


Δουλεύουμε όλοι μαζί στην ολομέλεια

1^η διδακτική ώρα



Ξεκινάμε! Ας γνωρίσουμε την ταινία *Children of Heaven*



Κοιτάζτε το παραπάνω συννεφόμελο και απαντήστε στις ακόλουθες ερωτήσεις, γράφοντας στο Linoit: ⌚ 10 λεπτά

- ➡ Σε ποιο αντικείμενο εστιάζει η ταινία;
- ➡ Γιατί άραγε το συννεφόμελο έχει διαφορετικό χρώμα στο φόντο κάθε αντικειμένου;
- ➡ Απαντήστε σύντομα (έως 10 λέξεις).
- ➡ Για ποιον λόγο νομίζετε ότι τα αντικείμενα είναι χωρισμένα;



Ώρα για σινεμά! Ας δούμε αποσπάσματα της ταινίας *Children of Heaven*.



2^η διδακτική ώρα



Συμπληρώνει ο/η εκπαιδευτικός στον διαδραστικό πίνακα το παρακάτω σχεδιάγραμμα και το ακόλουθο σχήμα, με βάση τις απαντήσεις των μαθητών/τριών:

🕒 12 λεπτά



α. Παρατηρήστε το παραπάνω σχεδιάγραμμα και στη συνέχεια απαντήστε στις ερωτήσεις:



Με ποια επίθετα θα χαρακτηρίζατε τη Zahra; (θα τα βάλουμε στα χρωματιστά παραλληλόγραμμα)



Με ποια ρήματα θα περιγράφατε τις πράξεις της Zahra; (θα μπουν στον κύκλο του σχεδιαγράμματος)

β.

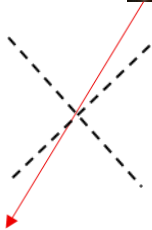


Σε ποιον τύπο δευτερεύοντα χαρακτήρα θα κατατάσσατε τη Zahra;





Ωρα για σκέψη!



Κοιτάξτε προσεκτικά τις παραπάνω εικόνες και τα βελάκια και κατόπιν απαντήστε στις ερωτήσεις, γράφοντας στο Linoit : ⌚ 13 λεπτά

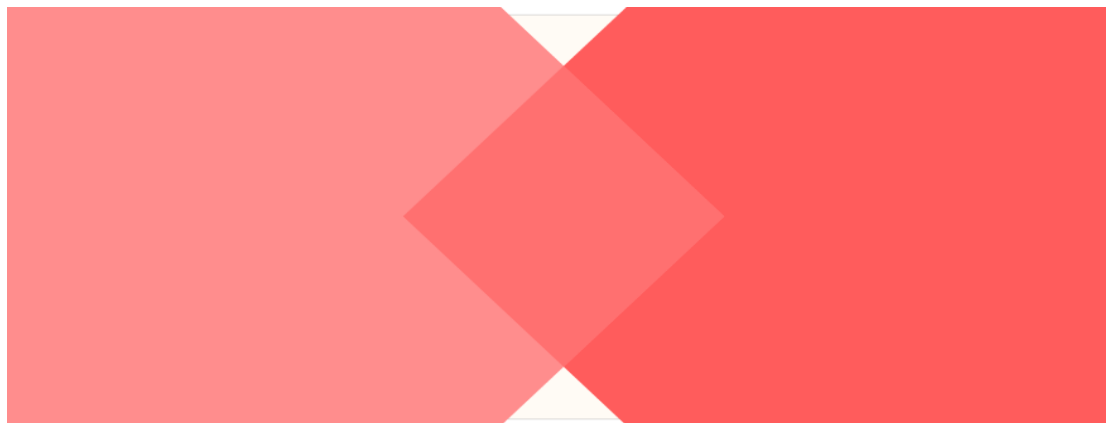
- 👉 Ποιο από τα πρόσωπα των εικόνων πιστεύετε ότι είναι το πρωταγωνιστικό;
- 👉 Γιατί άραγε το πρόσωπο στη δεύτερη εικόνα φαίνεται πιο ξεθωριασμένο από τα άλλα δύο; Απαντήστε σύντομα (έως 10 λέξεις).



Ας διαβάσουμε το διήγημα *Τα κόκκινα λουστρίνια* της Ειρήνης Μάρρα



Συμπληρώνει ο/η εκπαιδευτικός στον διαδραστικό πίνακα το παρακάτω σχεδιάγραμμα και το ακόλουθο σχήμα, με βάση τις απαντήσεις των μαθητών/τριών:
⌚ 12 λεπτά



α. Παρατηρήστε τα χρώματα και τα σχήματα στο παραπάνω σχεδιάγραμμα και στη συνέχεια απαντήστε στις ερωτήσεις:

- 👉 Ποιες διαφορές βρίσκετε ανάμεσα στη Zahra και στην αδελφή του υποδηματοποιού; Σε ποια σημεία του σχεδιαγράμματος θα τις γράψουμε;
- 👉 Ποια κοινά στοιχεία έχουν τα δύο κορίτσια; Σε ποιο σημείο του σχεδιαγράμματος ταιριάζουν;

β. Σε ποιον τύπο δευτερεύοντα χαρακτήρα θα κατατάσσατε την αδελφή του υποδηματοποιού;



3^η διδακτική ώρα - 1^{ος} γύρος



Ας δούμε μία σύντομη παρουσίαση στον διαδραστικό πίνακα, για να θυμηθούμε την ταινία *Children of Heaven*.



Ωρα για δημιουργική γραφή - δουλεύουμε σε ομάδες!



1.



Τι έγραψε στο ημερολόγιό της η Zahra την πρώτη νύχτα, μόλις αποφάσισε μαζί με τον αδελφό της το σχέδιο για την ανταλλαγή των παπουτσιών;

Μπείτε στη θέση της και γράψτε την ημερολογιακή της εγγραφή (150 λέξεις).



Η απάντηση της ομάδα σας να γραφεί με το tablet του χειριστή σας στο κοινό Έγγραφο στο Google Docs. Μοιραστείτε το με τον/την εκπαιδευτικό (κουμπί «Κοινή χρήση»), αφού πρώτα το ονομάσετε.

2.



Μετά το χάσιμο του παπουτσιού, η Zahra γράφει ένα ποίημα για να ξεσπάσει.

Γράψτε τους στίχους (τουλάχιστον 6, με ή χωρίς ομοιοκαταληξία) και μετατρέψτε τους σε καλλιγράμμα σε σχήμα δακρύου, με το πρόγραμμα languageisavirus.



Η απάντηση της ομάδα σας να γραφεί με το tablet του χειριστή σας στο κοινό Έγγραφο στο Google Docs. Μοιραστείτε το με τον/την εκπαιδευτικό (κουμπί «Κοινή χρήση»), αφού πρώτα το ονομάσετε.

4^η διδακτική ώρα – 2^{ος} γύρος



3.  Μια γειτόνισσα βλέπει τα δύο παιδιά να μοιράζονται τα παπούτσια και πλησιάζει τη Zahra αναφέροντάς της ότι θα αποκαλύψει στη μητέρα τους την πράξη τους! Πώς θα την πείσει η Zahra να μην το κάνει;

Γράψτε τον διάλόγό τους, έτσι ώστε να φαίνεται ο χαρακτήρας της Zahra και ο ρόλος της ως βοηθού (150 λέξεις).



Η απάντηση της ομάδα σας να γραφεί με το tablet του χειριστή σας στο κοινό Έγγραφο στο Google Docs. Μοιραστείτε το με τον/την εκπαιδευτικό (κουμπί «Κοινή χρήση»), αφού πρώτα το ονομάσετε.



4. Τα ίδια τα παπούτσια πίνουν κουβέντα μεταξύ τους και περιγράφουν τη σχέση του Ali με τη Zahra!

Γράψτε αυτόν τον φανταστικό διάλογο, δείχνοντας ότι η βοήθεια της Zahra είναι καθοριστική, για να μην αποκαλυφθεί η απώλεια των παπουτσιών (150 λέξεις).



Η απάντηση της ομάδα σας να γραφεί με το tablet του χειριστή σας στο κοινό Έγγραφο στο Google Docs. Μοιραστείτε το με τον/την εκπαιδευτικό (κουμπί «Κοινή χρήση»), αφού πρώτα το ονομάσετε.

5^η διδακτική ώρα (ολομέλεια)



Παρουσιάζουμε τις εργασίες μας στην ολομέλεια της τάξης: 🕒 35 λεπτά



Βγάζουμε μαζί συμπεράσματα για τον ρόλο του βοηθού:
(συζήτηση) 🕒 5 λεπτά



Ψηφίζουμε με το Mentimeter την αγαπημένη εργασία κάθε ομάδας:

🕒 5 λεπτά

6^η διδακτική ώρα - 1^{ος} γύρος



Ας δούμε μία σύντομη παρουσίαση στον διαδραστικό πίνακα, για να θυμηθούμε το κείμενο *Τα κόκκινα λουστρίνια* της Ειρήνης Μάρρα



Ωρα για δημιουργική γραφή - δουλεύουμε σε ομάδες!



1.  Μέχρι τώρα γνωρίσαμε την αδελφή μόνο μέσα από την περιγραφή του αφηγητή και τις σκέψεις του αδελφού της. Ήρθε η ώρα να μιλήσει εκείνη!

Μετατρέψτε αυτήν την περιγραφή σε ποίημα (6 στίχων με ή χωρίς ομοιοκαταληξία), γραμμένο από την ίδια, προσθέτοντας όποια στοιχεία πιστεύετε ότι θα έλεγε εκείνη για τον εαυτό της, πριν αντικρίσει τα παπούτσια.



Η απάντηση της ομάδα σας να γραφεί με το tablet του χειριστή σας στο κοινό Έγγραφο στο Google Docs. Μοιραστείτε το με τον/την εκπαιδευτικό (κουμπί «Κοινή χρήση»), αφού πρώτα το ονομάσετε.

2.  Προσθέστε στο διήγημα ένα περιστατικό όπου η αδελφή κάνει κάτι, και αυτή της η πράξη επηρεάζει την τελική απόφαση του νεαρού τσαγκάρη (150 λέξεις).



Η απάντηση της ομάδα σας να γραφεί με το tablet του χειριστή σας στο κοινό Έγγραφο στο Google Docs. Μοιραστείτε το με τον/την εκπαιδευτικό (κουμπί «Κοινή χρήση»), αφού πρώτα το ονομάσετε.

7^η διδακτική ώρα - 2^{ος} γύρος



3.  Θυμάστε τη σκηνή με τα κρυμμένα παπούτσια; Τι να σκεφτόταν άραγε η αδελφή, αν τα έβλεπε; Ήρθε η ώρα να μπειτε στο μυαλό της!

Με το πρόγραμμα Voki, φτιάξτε ένα ψηφιακό avatar της αδελφής που θα «ζωντανεύει» και θα μας λέει τον εσωτερικό της μονόλογο, δηλαδή τις μυστικές σκέψεις που κάνει τη στιγμή που αντικρίζει τα κρυμμένα παπούτσια και φαντάζεται τον εαυτό της να τα φοράει.

~ ~ Καθώς γράφετε τα λόγια της (150 λέξεις), μην ξεχνάτε πως είναι ένα σεμνό κορίτσι!

Αφήστε την αδελφή να μας ψιθυρίσει τα μυστικά της και κάντε το avatar σας να μιλήσει με τη δική της φωνή!

- 4.



Στην πλατεία, η αδελφή του τσαγκάρη συναντά την κόρη του δασκάλου και εκείνη, με ένα περιφρονητικό βλέμμα, σχολιάζει τα κόκκινα λουστρίνια της.

Τώρα η συνέχεια είναι δική σας: τι θα κάνει η αδελφή; Περιγράψτε τη συνάντηση και τις αντιδράσεις της αδερφής του τσαγκάρη (150 λέξεις).



Η απάντηση της ομάδα σας να γραφεί με το tablet του χειριστή σας στο κοινό Έγγραφο στο Google Docs. Μοιραστείτε το με τον/την εκπαιδευτικό (κουμπί «Κοινή χρήση»), αφού πρώτα το ονομάσετε.

8^η διδακτική ώρα (ολομέλεια)



Παρουσιάζουμε τις εργασίες μας στην ολομέλεια της τάξης:

🕒 35 λεπτά



Βγάζουμε μαζί συμπεράσματα για τον ρόλο του βοηθού:
(συζήτηση) 🕒 5 λεπτά



Ψηφίζουμε με το Mentimeter την αγαπημένη εργασία κάθε ομάδας.

🕒 5 λεπτά

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ΄

**Σύνθεση/Παραγωγή Λόγου με έμπνευση από τον
Κινηματογράφο και τη Λογοτεχνία**



Δραστηριότητες Ατομικής Σύνθεσης

1^η διδακτική ώρα



Διάλεξε μία από τις παρακάτω δραστηριότητες και απάντησε σε μία σελίδα του τετραδίου σου:

1.



Το τελευταίο βράδυ, ο σοφός γέροντας αποκαλύπτει στον βασιλιά ένα μυστικό: κι αυτός κάποτε, στα νιάτα του, βρέθηκε σε αδιέξοδο και βρήκε τον δρόμο του χάρη στην καθοδήγηση ενός δικού του μέντορα.

Γράψε την ιστορία που διηγείται ο σοφός για τον δικό του μέντορα. (200 λέξεις)

2.



Γράψε μια ιστορία με πρωταγωνιστή έναν/μία μαθητή/τρια και αντίπαλο τον/την προπονητή/τρια του σε ένα σχολικό πρωτάθλημα. (200 λέξεις)

3.



Η Zahra και η αδελφή του νεαρού υποδηματοποιού συναντιούνται χρόνια αργότερα σε ένα κατάστημα με παπούτσια στην Ελλάδα και πιάνουν κουβέντα.

Τι θα έλεγαν για τη σχέση τους με αυτό το αντικείμενο και για τα αδέλφια τους; Γράψε τον διάλόγό τους. (200 λέξεις)

2^η διδακτική ώρα (ολομέλεια)



Παρουσιάζουμε τις εργασίες μας στην ολομέλεια της τάξης: ⌚ 35 λεπτά



Βγάζουμε μαζί συμπεράσματα για τους δευτερεύοντες χαρακτήρες: (συζήτηση) ⌚ 10 λεπτά

3^η διδακτική ώρα (ολομέλεια)



Ψηφίστε με το Mentimeter τον πιο ενδιαφέροντα δεύτερο ρόλο από όλες τις ταινίες και τα λογοτεχνικά κείμενα, λαμβάνοντας υπόψη ένα από τα ακόλουθα κριτήρια:

- A) ποιον θεωρείτε αξέχαστο,
 - B) ποιος επηρεάζει περισσότερο τον πρωταγωνιστή
 - Γ) ποιος δημιουργεί τα πιο έντονα συναισθήματα.
- Να αναφέρετε το κριτήριο που λάβατε υπόψη.

 5 λεπτά



Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ψηφοφορίας σας το βραβείο κερδίζει:



 5 λεπτά



Να συμπληρώσετε το φύλλο αυτοαξιολόγησης που είναι διαθέσιμο στο πρόγραμμα Google forms:  10 λεπτά



Ας μιλήσουμε για τις εργασίες σας!  25 λεπτά

The End!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε΄

Φύλλο Αυτοαξιολόγησης

A. Αξιολόγηση της ατομική γραπτής εργασίας

1. Ποιο είναι το πιο δυνατό σημείο του κειμένου μου και γιατί;

2. Ποιο σημείο θα ήθελα να ξαναδουλέψω και πώς;

3. Τι νέο έμαθα για τον χαρακτήρα γράφοντας από την οπτική γωνία του;

B. Αξιολόγηση της συμβολής μου στις ομαδικές εργασίες

Επίλεξε ένα από τα τέσσερα δεδομένα για κάθε ερώτηση:

1. Ανέλαβα με συνέπεια και ευθύνη τον ρόλο που μου ανατέθηκε στην ομάδα.

A. Καθόλου

B. Λίγο

Γ. Αρκετά

Δ. Πολύ

2. Συνεργάστηκα αρμονικά με τα υπόλοιπα μέλη και σεβάστηκα τις απόψεις και τις προτάσεις τους.

A. Καθόλου

B. Λίγο

Γ. Αρκετά

Δ. Πολύ

3. Συνέβαλα ενεργά στην παραγωγή των κοινών κειμένων και δραστηριοτήτων της ομάδας.

A. Καθόλου

B. Λίγο

Γ. Αρκετά

Δ. Πολύ

4. Ένα πράγμα που θα κάνω καλύτερα την επόμενη φορά στο πλαίσιο της ομάδας μου:

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

Πάτρα, Ιούνιος 2026

Η συγγραφέας,

Μακαριάδου Κυριακή